



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM
ESCOLA PÚBLICA: DAS REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
ÀS CONSTRUÇÕES NO COTIDIANO DA SALA DE
AULA**

RAIMUNDA VILMA DE SOUSA MONTEIRO

Orientação: Prof. Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM
ESCOLA PÚBLICA: DAS REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
ÀS CONSTRUÇÕES NO COTIDIANO DA SALA DE
AULA**

RAIMUNDA VILMA DE SOUSA MONTEIRO

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a Deus que, em sua infinita misericórdia e amor, está sempre presente em minha vida.

Aos professores de Língua Portuguesa do ensino médio que se dispuseram a me conceder as entrevistas e assim colaborar com este estudo.

Aos alunos do ensino médio que me atenderam, respondendo ao questionário, e assim me forneceram informações importantíssimas à consecução deste trabalho.

Ao Professor Dr. Paulo Jaime L. Costa, pelas orientações.

À minha família, por todo o apoio e incentivo.

E, em especial, aos meus colegas de turma, hoje meus amigos, Mônica Sanches, Paulo Ferreira e Célia França, verdadeiros companheiros nesta jornada. A vocês o meu agradecimento por todo o apoio recebido nos momentos em que, de fato, precisei de alguém para me apoiar, para me incentivar e assim eu concluir este trabalho.

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as representações de professores e de alunos do ensino médio de escola pública, em Belém do Pará, acerca do ensino da língua portuguesa e como se dá a construção das atividades no cotidiano da sala de aula.

Apoiamo-nos, teoricamente, em estudos de pesquisadores, entre os quais Antunes, Marcuschi, e em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei nº 9394/61, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e no Projeto Político-Pedagógico da escola onde se realizou a pesquisa.

Utilizando uma metodologia descritiva com ênfase qualitativa, buscamos conhecer a opinião dos professores acerca do conteúdo definido para o ensino médio, a maneira como eles desenvolvem esse conteúdo em sala de aula e o comportamento do aluno em relação a essa prática. O levantamento dos dados se deu via entrevistas e aplicação de questionários.

Os resultados da pesquisa apontaram que, embora muito já se tenha discutido acerca do ensino da Língua Portuguesa, ainda há o predomínio da gramática sobre outros aspectos da língua, predomínio do texto escrito, com o ensino da norma culta e uma relação direta entre conhecimento gramatical e escrever bem.

Palavras-chave: representação de professores; representação de alunos; ensino de língua portuguesa; prática dos professores

Abstract

This research aimed to identify the representations of teachers and high school students from public schools in Belém do Pará, on the teaching of the Portuguese language and on how is the activities construction made in everyday classroom.

We support theoretically in studies of researchers, including Antunes, Marcuschi, and in documents such as the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB – Lei nº 9394/61, the *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs and the *Projeto Político Pedagógico* of the school where the research took place.

Using a descriptive methodology with qualitative emphasis, we seek to know the opinion of the teachers on the content defined for *Ensino Médio*, how they develop this content in the classroom and student's behavior in relation to this practice. Data collection took place via interviews and questionnaires.

The survey results showed that, although much has already been discussed about the teaching of Portuguese language, there is still a predominance over other aspects of the grammar of the language, predominance of written text, with the teaching of scholarly norms and a direct relationship between grammatical knowledge and writing well.

Key words: representation of teachers; representation of students; teaching Portuguese; teachers practice

ÍNDICE GERAL

SIGLAS E ABREVIATURAS	III
ÍNDICE DE QUADROS	IV
ÍNDICE DE ANEXOS.....	V
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1 EXPOSIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA.....	1
1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	2
1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	3
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: BREVE PERSPECTIVA DIACRÔNICA E SINCRÔNICA ..	5
2.1.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024/61</i>	6
2.1.2 <i>Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 5.692/71</i>	7
2.1.3 <i>Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96</i>	10
2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO	12
2.3 O TEXTO ESCRITO.....	16
2.4 A LEITURA	19
2.5 REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS	22
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	31
3.1 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	31
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	32
3.3 PESQUISA DOCUMENTAL	32
3.4 PESQUISA DE CAMPO.....	35
3.5 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	36
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	38
3.6.1 <i>Entrevista</i>	38
3.6.1.1 <i>Elaboração do Guião de Entrevista</i>	40
3.6.2 <i>Questionário</i>	44
3.6.2.1 <i>Elaboração do Guião do Questionário</i>	44
3.7 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	48
3.8 RECOLHA DOS DADOS	49
3.8.1 <i>As entrevistas</i>	50
3.8.2 <i>A aplicação dos questionários</i>	51
3.9 ANÁLISE DOS DADOS.....	52
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
4.1 ENTREVISTAS.....	53
4.1.1 <i>Representação dos professores acerca do conteúdo de Língua Portuguesa</i>	54
4.1.2 <i>Embasamento teórico do professor</i>	58
4.1.3 <i>Representação dos professores acerca dos documentos norteadores da prática pedagógica</i> ..	60

4.1.4 Prática do professor	62
4.1.5 Representação dos professores acerca da atitude dos alunos	75
4.2 QUESTIONÁRIO.....	79
4.2.1 Dinamicidade das aulas de Língua Portuguesa	80
4.2.2 Assuntos abordados e atividades desenvolvidas.....	81
4.2.3 Relação do aluno com a disciplina	85
CAPÍTULO V – ALGUMAS REFLEXÕES CONCLUSIVAS	90
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	96
ANEXO 1 – ALTERAÇÕES AO GUIÃO DE ENTREVISTA SUGERIDAS PELO PAINEL DE JUÍZES	96
ANEXO 2– GUIÃO FINAL DA ENTREVISTA	97
ANEXO 3– ALTERAÇÕES AO GUIÃO DO QUESTIONÁRIO SUGERIDAS PELO PAINEL DE JUÍZES	99
ANEXO 4– GUIÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO	100

SIGLAS E ABREVIATURAS

ENEM -	Exame Nacional de Ensino Médio
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNS -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ -	Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientações Educacionais Complementares ao Ensino Médio
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PE -	Planejamento de ensino
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP -	Projeto Político Pedagógico

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO	37
QUADRO 2 - ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	38
QUADRO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	42
QUADRO 4 - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	46
QUADRO 5 - ENTREVISTA - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....	53
QUADRO 6 - QUESTIONÁRIO – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....	79

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1- ALTERAÇÕES DO GUIÃO DE ENTREVISTAS SUGERIDAS

ANEXO 2- GUIÃO FINAL DA ENTREVISTA

ANEXO 3- ALTERAÇÕES DO GUIÃO DO QUESTIONÁRIO SUGERIDAS

ANEXO 4 - GUIÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Exposição do Tema e do Problema

A partir dos anos 50, inicia-se, no Brasil, a democratização do ensino, intensificada a partir dos anos 60, com a chegada à escola de alunos provenientes das camadas populares. Conforme Soares (2004), nos anos 60, duplicou o número de alunos no ensino primário e triplicou no secundário. Expandiu-se, assim, o número de vagas e a escola passou a atender um grande percentual de alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas, que exigem do professor uma postura que atenda as suas necessidades, aos seus anseios. Essa nova realidade exige modificações no ensino, o que implica mudanças na atitude do professor, ajustes de conteúdos. Como diz Soares,

... o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português (p. 171/172).

Essa nova realidade motiva estudos e publicações tais como os de Geraldini (1984), Ilari (1985), entre outros, que buscam explicar a chamada “crise da escola” e o “fracasso escolar” e apontar os rumos que deve tomar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em que pese todas essas discussões, além de iniciativas governamentais, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997), e de experiências pedagógicas com o emprego de novas metodologias, o que ainda permanece, em muitas situações, é o ensino que privilegia o conteúdo, as normas gramaticais, a memorização, sem considerar a realidade vivenciada pelos alunos. Os PCNs–Ensino Médio (2000b) afirmam que “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto” (p.16).

Muitos jovens, ao concluírem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), não são capazes de usar adequadamente a língua nas mais diversas situações em que se encontram, apresentando um desenvolvimento algo

deficitário ao nível das competências essenciais, especialmente no que diz respeito às competências de expressão escrita e de leitura. A esse respeito, Antunes (2004) afirma que “os alunos concluem o ensino médio com imensas dificuldades de escrever textos socialmente pertinentes, com propriedade linguística e relevância informativa...” (p.128).

Dados do INEP mostram que o Brasil ficou em 53º lugar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, 2009, em uma avaliação de que participaram 65 países. Nesse exame, os alunos do Brasil que obtiveram o melhor desempenho em leitura foram os do Distrito Federal, conseguindo 449,4 pontos, abaixo da média sugerida pela OCDE, que é de 492 pontos.. Os alunos do estado do Pará, local em que se realiza nossa pesquisa, obtiveram apenas 383,4 pontos.

Comparando os resultados do PISA em leitura, dos anos de 2000 e de 2009, percebe-se que houve um crescimento de 16 pontos – em 2000, a nota foi 396; em 2009, 412 – mas ainda muito tímido, o que revela ser necessário investir na qualidade da educação.

Ante o exposto, torna-se necessário identificar o que falta ser atingido para que o aluno perceba a importância do domínio da língua, no processo de comunicação, nas atividades diárias, perceba o uso real da língua, se aproprie dele. Daí a necessidade de aprofundar o estudo sobre esse aspecto. Diante disso, fazemos os seguintes questionamentos: que representações têm, hoje, professores e alunos do ensino médio de escola pública, em Belém do Pará, acerca do ensino da língua? Como se dá a construção das atividades no cotidiano da sala de aula?

1.2. Objetivos da investigação

Tendo em vista que este estudo se enquadra no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino médio, em escola pública, o objetivo maior de nossa pesquisa foi identificar as representações dos alunos e dos professores, desse nível de ensino, acerca do ensino da Língua Portuguesa e as construções realizadas no cotidiano da sala de aula.

Para a consecução desse objetivo, analisamos a opinião dos professores acerca do conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio, a importância que eles atribuem aos documentos norteadores da ação pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem dessa disciplina; descrevemos a dinâmica utilizada pelos professores nas

aulas de Língua Portuguesa; analisamos a percepção dos professores em relação ao desempenho dos alunos nessa disciplina; e analisamos a percepção dos alunos acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da importância do domínio da língua para o desempenho pessoal.

O resultado deste estudo, somado a outros estudos já existentes sobre o tema, poderá contribuir para esclarecer e ou aprofundar pontos inerentes à prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e à opinião dos alunos acerca do ensino-aprendizagem dessa disciplina.

1.3. Relevância do Estudo

O ensino da Língua Portuguesa constitui-se em um desafio constante aos professores dessa disciplina e muitos são os estudiosos, entre os quais Suassuna (2000), Travaglia (1997, 2004), Geraldi (2004), que se dedicam à reflexão desse ensino. Professores, linguistas sabem da importância que a linguagem tem na vida do homem, sabem que é necessário, no processo de ensino-aprendizagem, conceber a linguagem como forma de comunicação e de interação, como facilitadora das relações entre os homens. Daí, as frequentes discussões de alternativas que aprimorem esse processo, que promovam uma interação do aluno, considerando suas vivências socioculturais e históricas. Todavia, ainda não se conseguiu chegar a um consenso que permita aos professores uma prática mais produtiva.

São constantes os seguintes questionamentos, entre outros: existe o certo e o errado dentro da língua? Como esses conceitos devem ser entendidos, como se deve lidar com eles? Deve prevalecer o ensino da gramática normativa? Como lidar, na sala de aula, com as variedades linguísticas, forma concreta de uso dos alunos, e que difere da variedade padrão estabelecida? São questões complexas que deixam o professor meio confuso em relação ao quê, ao como, e ao para que ensinar Língua Portuguesa e o aluno desmotivado, porque descobriu que, como diz Antunes (2003), “não sabe português”, que “o português é uma língua muito difícil” (p.20).

Algumas iniciativas no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, de aprimorar essa competência foram colocadas em prática. Uma é a introdução, nos exames vestibulares, de uma prova de redação de caráter eliminatório; outra, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais apontam a

necessidade de os alunos adquirirem uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Segundo os PCNs, o ensino da Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos expandir o uso da linguagem e utilizá-la com eficácia, sabendo produzir textos, tanto orais como escritos, coerentes e coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados.

Não se pode afirmar que essas iniciativas tenham resultado inúteis, entretanto o desempenho dos alunos brasileiros no PISA, conforme já mencionado, é um indicativo de que o aluno ainda apresenta bastantes limitações, bastantes dificuldades no uso da linguagem – leitura e escrita. A esse respeito, diz Suassuna (2000): “[...] os alunos se caracterizam por um baixo desempenho linguístico; desprezam a língua; não entendem o que lêem; abusam, na produção textual, de lugares comuns; são incapazes de pensar e de se expressar” (p.18), o que demonstra haver ainda um longo caminho a ser percorrido. É fato a importância de se desenvolver a competência comunicativa do aluno e a escola é responsável por esse desenvolvimento. É na escola que o aluno aprenderá o funcionamento da linguagem, nos seus aspectos gramatical, textual e discursivo, o que será possível a partir de uma ação pedagógica que precise o momento adequado para o desenvolvimento de cada um desses aspectos, considerando sempre o contexto sócioeconômico do aluno, os seus conhecimentos prévios.

E para que o professor possa dar conta de tudo isso, é necessária uma constante atualização, o que nem sempre ocorre, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 67, III, considerar que “os sistemas de ensino no país devem promover a valorização do profissional da área de educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado”.

Ante o exposto, vê-se o quanto continua sendo necessário repensar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Portanto, investigar as percepções dos alunos e dos professores do ensino médio a esse respeito é relevante, pois permitirá descrever como está ocorrendo o ensino da língua em escola pública estadual de ensino médio e apontar novos direcionamentos sobre o saber-fazer no cotidiano da sala de aula.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme mencionado na introdução, o objetivo deste trabalho é conhecer e analisar as percepções de professores e de alunos do ensino médio, acerca do atual ensino da Língua Portuguesa. Para realizar essa análise, se faz necessário conhecer a opinião de estudiosos da língua – Travaglia (1997, 2004), Antunes (2003/2007, 2011), Geraldi (1991,2004), Soares (2004), Ilari (1985, 2006), Bagno (2007, 2010) –, entre outros, acerca de concepções de certo e de errado em relação ao uso da língua, a questão do ensino ou não de gramática, entre outros aspectos que, embora já tenham sido bastante discutidos, continuam atuais, posto que fomentam as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa.

É necessário, também, expor como esse ensino é concebido nos documentos oficiais – Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Projeto Político Pedagógico – PPP, para que possamos analisar a relação entre o exposto nesses documentos e o mencionado pelos participantes da pesquisa.

Dado o objetivo deste trabalho, procedemos a uma abordagem das ideias dos diferentes autores sobre o assunto, não exaustiva, porém suficiente para embasar a análise dos resultados da pesquisa que realizamos.

2.1. O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil: breve perspectiva diacrônica e sincrônica

O ensino no Brasil, até meados do século XVIII, conforme aponta Soares (2004), era dirigido pelos jesuítas e tinha por fundamento o estudo do latim, no ensino secundário, e da gramática da língua latina e da retórica no ensino superior. A língua portuguesa não compunha o currículo da escola, e seu aprendizado destinava-se apenas à alfabetização. Era, portanto, apenas um instrumento para o aprendizado da leitura e da escrita e da língua latina. Como mencionam Venturi e Júnior (2004), “A minoria dos alunos que prolongava a sua escolaridade passava da alfabetização em Língua Portuguesa ao ensino da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética” (p.70).

Segundo Soares (2004), somente nas últimas décadas século XIX, fim do Império, é que se dá a inclusão da Língua Portuguesa como disciplina escolar. E para isso contribuíram as reformas imprimidas pelo Marquês de Pombal, em Portugal e suas

colônias, nos anos 50 do século XVIII, pois é a partir delas que se torna obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, o ensino da gramática do português, juntamente com a gramática do latim e a retórica, incluindo a poética, já existentes. Somente no fim do Império é que Gramática, Retórica e Poética se fundem em uma única disciplina: Português.

Quanto ao conteúdo dessa disciplina, ele era constituído de gramática, a que era destinado um tempo maior de estudo; leitura e interpretação de textos de autores consagrados; e composição, como era denominada a redação, persistindo, assim, até os anos 40 do século XX, os princípios da gramática, da retórica e da poética, o que é evidenciado pelo uso, nas escolas, de dois livros distintos: o manual de gramática e a seleta ou antologia de textos.

A partir dos anos 50 do século XX, o conteúdo da disciplina Português começa, de fato, a ser modificado, em virtude, segundo Soares (2004), da democratização da escola, resultante da “reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização” e do recrutamento maior e menos seletivo de professores para atender a essa demanda. É nesse momento que a disciplina Português passa a ter um conteúdo articulado – gramática e texto - o que se reflete nos manuais que passam a ser publicados com esse conteúdo em um só livro, ainda que estruturados em duas partes distintas: a gramática colocada na primeira parte do livro e, na 2ª, a antologia dos textos. Nos anos 60, já se encontram livros estruturados em unidades, as quais se constituem de texto para interpretação, seguida de tópicos gramaticais, continuando, porém, a primazia da gramática.

2.1.1. Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024/61

Em dezembro de 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/61. Os Títulos VI e VII dessa Lei tratam da Educação de Grau Primário e de Grau Médio. A Educação de Grau Primário compreendia a Educação Pré-Primária e o Ensino Primário; a Educação de Grau Médio compreendia dois ciclos, conforme explicitado no Art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

A concepção de língua que norteou o ensino, nessas décadas, conforme relata Soares (2004), foi a da “língua como sistema”, o que era verificado não só na maneira como se ensinava a gramática normativa, através de frases soltas, descontextualizadas, mas também na utilização de textos clássicos como pretexto para o ensino da gramática, com vistas à apropriação, pelo aluno, da língua padrão. A esse respeito, Venturi e Júnior (2004) dizem que “Ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico” (p.70).

Não é demais lembrar que, nos anos 50 do século XX, quem tinha acesso à escola eram as pessoas oriundas das camadas privilegiadas e que detinham o domínio da chamada “norma padrão culta”. Ensinar Língua Portuguesa consistia, portanto, em ensinar as regras que atendiam a essa norma, adotando-se a leitura dos clássicos como modelo de língua a ser seguido. Com a abertura da escola às camadas populares, tanto a estrutura escolar quanto o ensino tiveram que passar por profundas mudanças, a fim de atender a essa população que trazia consigo experiências de vida, conhecimento de mundo e conhecimento linguístico bastante diverso daquele com que a escola estava acostumada.

2.1.2. Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 5.692/71

No início dos anos 70, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 5.692/71, e com ela, novas mudanças no ensino e, consequentemente, na disciplina Português. Essa lei, promulgada durante o governo militar, que se instalou no Brasil em 1964, colocou a educação, como afirma Soares (2004, p.169), “a serviço do desenvolvimento” e a língua, “instrumento para esse desenvolvimento”. O ensino é estruturado em dois níveis, o 1º grau e o 2º grau, em substituição ao então ensino primário e médio, conforme explicitado no Art. 1º § 1º da referida Lei: “Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. Essa Lei não contempla a educação infantil e o ensino superior.

Em relação à Língua Portuguesa, a Lei 5.692/71, em seu Art. 4º § 2º diz que “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Muda-se, assim, a

nomenclatura da disciplina Português que passa a ter as seguintes denominações: Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do 1º grau – 1ª a 4ª série; Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais – 5ª a 8ª série; Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau.

Essa nova denominação para a disciplina Português, no dizer de Marinho (2000), “coincidiu com o boom da comunicação de massa e a utilização da Teoria da Comunicação nos estudos linguísticos, especialmente por Jakobson” (p.45).

Como aponta Soares (2004, p.169), a concepção de língua como sistema e como expressão estética dá lugar à concepção de língua como comunicação e o ensino, norteado pela Teoria da Comunicação, tem como foco os elementos da comunicação: emissor, receptor, canal, código. O ensino centra-se na teoria da comunicação, é dada maior ênfase aos diversos tipos de leitura, o que tira a primazia do ensino da gramática.

Nesse contexto, a língua é entendida como código, cuja finalidade é a transmissão de mensagens e não se considera a atuação do usuário no processo de produção da língua. Para Travaglia (1997), “Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista e que a separa do homem no seu contexto social” (p.22). O ensino, sob essa concepção, retira do aluno a possibilidade de refletir sobre o uso da língua, visto que acontece de forma mecânica, com base na repetição das estruturas que lhe são apresentadas.

A democratização do ensino, iniciada a partir dos anos 50, exigia uma estrutura adequada da escola para atender os alunos provindos das camadas populares, mas a escola não estava preparada para isso. Assim, nos anos 70, acontece a chamada “crise da educação e o fracasso escolar”, que se reflete no fracasso com a alfabetização e nas dificuldades apresentadas pelos alunos na expressão escrita.

Essa crise e fracasso se devem à distância entre a variedade linguística utilizada pelos alunos e a norma padrão ensinada na escola. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que embasava o ensino oficial, não considerava as variedades linguísticas, os diferentes usos da língua. Para a escola, estudar português significava que o aluno devia esquecer o uso da língua que ele já detinha e substituí-lo por aquela variedade que era ensinada na escola.

Nos anos 80, mais precisamente março de 1985, a ditadura militar chega ao fim no Brasil, começando, assim, um período de redemocratização do país. A concepção de língua

então vigente não se coaduna mais com o novo contexto político. Anos 80 também é a década em que as novas teorias advindas das ciências linguísticas chegam à escola. Isso motivou reações à concepção de língua como comunicação, que se expressava nas denominações curriculares em vigor – Comunicação e Expressão, Comunicação em Língua Portuguesa. Tantas foram as críticas que, na segunda metade dos anos 80, por determinação do Conselho Federal de Educação (CFE), a disciplina referente à língua materna volta a denominar-se Português, em todas as séries do 1º e do 2º graus.

Soares (2004, p.171) ressalta que, inicialmente, a linguística e, depois, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso, que passaram a integrar os currículos de formação de professores a partir dos anos 60, começam, nos anos 80, a influenciar o ensino da língua materna, que passa a dar atenção a outros aspectos da língua, além dos estritamente gramaticais, motivado pelas ideias advindas dos estudos linguísticos.

Ainda segundo Soares, a sociolinguística, por exemplo, chama a atenção para as variedades linguísticas existentes e mostra que as variedades usadas pelos alunos diferem da chamada “norma padrão” que é ensinada na escola, o que requer uma nova concepção de gramática, uma nova atitude do professor para atender a essas variedades; a linguística textual defende que a gramática vá além da fonologia e morfologia e chegue ao texto, “considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase (tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases etc.)” (p. 172). A autora destaca a importância da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso para o ensino da Língua Portuguesa, porque, analisando a língua em suas várias relações, trazem uma outra concepção de língua: a língua como enunciação. E assim se posiciona Soares:

(...) influência fundamental, porque traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (p. 173).

Ainda de acordo com Soares (2004), além das contribuições da linguística, três áreas de estudo também têm contribuído com a mudança de enfoque da disciplina Português: a história, a sociologia e a antropologia da leitura e da escrita, que investigam, respectivamente, as práticas históricas, sociais e os usos e funções da leitura e da escrita.

2.1.3. Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96

Na segunda metade da década de 90, foi sancionada, após 8 anos de tramitação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei 9.394/96. O Art. 1º dessa Lei refere-se à educação de forma geral e diz que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ao se pronunciar assim, situa o indivíduo em relação aos diferentes segmentos da sociedade em que ele está inserido, em um processo, portanto, de interação, processo esse que deverá nortear o ensino da Língua Portuguesa, conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs a que nos referiremos posteriormente.

Em relação à estrutura do ensino, a LDB também introduziu mudanças. A estrutura ensino de 1º grau – 1ª a 8ª série – e de 2º grau é substituída pela educação básica, e é incluída a educação superior, conforme o Art. 21 da referida lei: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

Ao referir-se à educação básica, a LDB aponta, em seu Art. 22, que a finalidade desse nível de educação é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Isso mostra, segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, que o ensino médio, etapa final da educação básica, deve passar a ser concebido não mais apenas como um tempo de preparação para o aluno ingressar no ensino superior, mas uma etapa que deve preparar o aluno não só para que ele tenha acesso aos níveis mais elevados de educação, mas também para compreender as transformações por que a sociedade passa, compreender a sua história e assim participar ativamente da vida dessa sociedade.

Nesse sentido, o ensino em geral, e em particular o da Língua Portuguesa, deve levar em conta o contexto em que o aluno e a escola se inserem, os conhecimentos desenvolvidos pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo, de forma a estimular os alunos “a pensar de forma interdisciplinar e globalmente” (PCN +, p.28).

Em seu Art. 26, § 1º, a LDB, ao tratar dos currículos, assim se pronuncia:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Ao tratar da parte diversificada e das características regionais e locais da sociedade, da clientela, a Lei 9.394/96 considera que a sociedade é heterogênea. Um ensino de língua, para ser coerente com o previsto nesse artigo tem que conceber a língua nas suas relações com a realidade, numa relação sociointerativa. Nesse contexto, as diversidades linguísticas que compõem o cenário da sala de aula deveriam receber do professor uma atenção especial, mas em geral não é isso o que ocorre, tão presa está, ainda, a escola ao tradicionalismo gramatical, que considera a modalidade padrão como a “correta”, portanto a única a ser ensinada. Essa é uma questão que vem sendo levantada por estudiosos, em dissertações e teses, como, por exemplo, Visioli (2004).

Em relação ao currículo do Ensino Médio, a mencionada Lei faz as seguintes referências:

Art.36. I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Ao mesmo tempo em que nesse artigo é feita uma relação da Língua Portuguesa ao exercício da cidadania, o que reafirma a concepção sociointeracionista da linguagem, é retomada, de certa forma, a concepção de língua como instrumento de comunicação, prevista na LDB – Lei 5.692/71, em seu Art. 4º § 2º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Em que pesem todos os estudos que apontam novos direcionamentos para o ensino da Língua Portuguesa, ainda hoje se confunde ensino de língua com ensino de gramática, de certa forma num questionamento recorrente se se deve “ensinar ou não gramática”,

discussão que já se dava nos anos 70 do século passado, em decorrência dos avanços da Linguística.

Assim, é relevante retomar as concepções de gramática e sua influência no ensino da Língua Portuguesa.

2.2. Concepções de Gramática e sua relação com o ensino

Para abordar as concepções de gramática, toma-se como ponto de partida Travaglia (1997), que apresenta três concepções, o que é compartilhado por Possenti (1997), Suassuna (2000), Ilari e Basso (2006), entre outros. São elas:

- a) manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente – gramática normativa;
- b) um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método – gramática descritiva;
- c) conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar – gramática internalizada.

Na primeira concepção, mencionada por Travaglia (1997), a gramática corresponde à norma padrão ou culta da língua – gramática normativa, e todos que quiserem falar e escrever bem tem que obedecer às regras por ela explicitadas. É uma lei que deve ser seguida, daí a designação gramática normativa, e todas as realizações linguísticas que se desviarem dessas regras são consideradas erradas. Joga, portanto, com o conceito de “certo” e de “errado” quanto ao uso da língua.

Para Suassuna (2000), a “pedagogia do certo x errado” é antiga, remonta à Grécia e se justifica pela necessidade de se impor uma língua oficial. Essa língua, representada pela modalidade linguística utilizada pelas “classes superiores”, passa a ser a correta em relação à utilizada pelos falantes das “classes inferiores”. Ainda segundo a autora, a regularidade gramatical, a influência de escritores consagrados, aspectos presentes em Varrão, gramático mais importante da antiguidade, encontram-se na concepção do “certo e errado” presente nas gramáticas da Língua Portuguesa. Afirma Suassuna que

“Analisando gramáticas antigas do Português e comparando-as com as mais recentes, pude constatar que praticamente todas mantêm as características mencionadas. Até mesmo os gramáticos que diziam seguir o rigoroso método histórico-comparativo não se libertaram da ideia de que se deve, pelas descrições e normas apresentadas “falar e escrever corretamente” (p.25).

A gramática normativa não considera as variedades linguísticas, o conhecimento linguístico de que o falante dispõe e, no caso do aluno, nem o conhecimento que ele traz consigo ao chegar à escola. Como toma por base a língua escrita, desconsidera, também, a oralidade, com toda a sua real manifestação, o seu uso. Até porque a escrita, em nossa sociedade, é sempre mais valorizada do que a fala e, portanto, tomada como parâmetro para o bem falar e escrever.

A gramática normativa ou prescritiva é definida por Possenti (1997) como sendo “um conjunto de regras que devem ser seguidas” (p.64) e tem por objetivo ensinar o usuário da língua a “falar e escrever corretamente”. Para o autor, as regras expressam “uma obrigação e uma validação do certo e do errado” (p.73), o que deve ser obedecido pelo falante, para ele ser “aprovado” pela escola e pela sociedade. Na visão de Suassuna (2000), a gramática normativa ou prescritiva, ao se voltar para o certo e o errado, para o falar e escrever corretamente, apresenta uma “visão preconceituosa e purista da língua”, pois censura determinados usos e exclui certas construções.

Ilari e Basso (2006) também concebem a gramática normativa ou prescritiva como um estabelecimento de regras cujo objetivo é orientar o usuário da língua em como ele deve agir em relação ao uso linguístico. Nesse caso, a palavra regra é entendida como “regulamento”, “instrução sobre como agir”, “norma de conduta linguística” (p. 206).

A segunda concepção apontada por Travaglia (1977) é a gramática descritiva. Nessa concepção, todas as construções que estiverem de acordo com as regras de funcionamento da língua, independente de o registro ser na modalidade culta ou não, é considerado gramatical, portanto aceito. Agramatical é o que se desvia dessas regras. Os termos “certo” ou “errado” cedem lugar para “gramatical” ou “agramatical”.

Para Possenti (1997), a gramática descritiva deve ser entendida como um “conjunto de regras que são seguidas” pelo falante. Ela se preocupa em descrever como as formas linguísticas são utilizadas, de acordo com a situação de comunicação em que o falante se encontra e de acordo com o grupo social a que as pessoas pertencem. Regra, nesse contexto, diz respeito à “regularidade e constância” da ocorrência dos fatos linguísticos, sem conotação de valor.

Ao se referirem à gramática descritiva, Ilari e Basso (2006) também dizem que ela descreve os fatos da língua tal como ocorrem no uso pelo falante. Nessa descrição, são registradas as regularidades de ocorrências da língua, e, nessa perspectiva, a palavra regra

significa “ocorrência regular de determinados fatos” (p. 207), conotação diferente da estabelecida pela gramática normativa.

Na terceira concepção – gramática internalizada – o conceito de “certo” e “errado” em relação à língua dá lugar a adequado e inadequado, considerando-se o uso nas diferentes situações comunicativas em que o falante se encontra.

A gramática internalizada, segundo Possenti (1997), diz respeito ao conhecimento linguístico de que o falante dispõe e que lhe permite a construção de sequências linguísticas compreensíveis. Essa gramática é entendida, portanto, como “um conjunto de regras que o falante domina” (p.69) e que lhe possibilita a comunicação.

Antunes (2003), ao referir-se à gramática, aponta que a concepção equivocada do que é a gramática da língua tem levado a que se trabalhe na escola uma gramática prescritiva, portanto descontextualizada, partindo quase sempre de frases soltas, isoladas, com a preocupação de explicitar as regras gramaticais, as classificações, as funções sintáticas, distinguir o “certo” do “errado”, o que se constitui num obstáculo para que o aluno amplie sua competência na fala, na leitura, na escrita. No dizer da autora, “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes” (p.30).

Quanto ao ensino de português, sua finalidade, segundo a autora, é “a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (p.122). Nessa perspectiva, qualquer atividade só faz sentido se ela for importante para a elaboração e compreensão de textos, para instrumentalizar o aluno “para atender às exigências sociais da fala e da escrita” (p.123).

Travaglia (2004) concebe o ensino da língua “numa perspectiva que tangencia a visão da língua como forma de atuação social e/ou exercício da cidadania...” (p.15) e defende que há uma relação entre ensino-aprendizagem da gramática e qualidade de vida. Nessa defesa, apresenta os seguintes argumentos: a forma como a sociedade se constitui encontra-se simbolizada pela língua. Assim, para entender essa sociedade, compreender os significados nela veiculados e a forma como as pessoas interagem e como percebem o mundo é necessário ter domínio da língua, “que será vista como uma forma de interação comunicativa dentro de uma sociedade” (p.16).

Um outro argumento é que, como os falantes de uma dada língua a dominam, pois a aprenderam com o convívio na sociedade, a finalidade do ensino da língua deve ser o aperfeiçoamento da “competência comunicativa” desse falante, no que diz respeito ao uso adequado dos recursos da língua “a cada situação de interação comunicativa” (p.16).

Argumenta ainda o autor que a concepção que o professor tem de gramática vai determinar a relação do ensino de gramática com a qualidade de vida. Entendida como uma teoria, constituída por classificações de elementos linguísticos, funções por eles desempenhadas, a gramática tem muito pouco a ver com a qualidade de vida. Só o conhecimento das classificações e funções não garante ao usuário da língua um bom desempenho na organização textual, na compreensão dos sentidos veiculados pelos textos, nem tampouco na organização lógica do pensamento. Mas se entendida como “conjunto de conhecimentos linguísticos” de que o falante de uma língua já dispõe e o utiliza nas diferentes situações comunicativas em que ele se encontra, o ensino de gramática está relacionado à qualidade de vida, “pois quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá” (p.17).

Ainda segundo Travaglia (2004), a eficiência do desempenho linguístico do usuário de uma língua está diretamente relacionada ao domínio que ele possui dos processos de funcionamento da língua. Se domina bem esses processos, sua qualidade de vida será melhor, pois compreenderá melhor a sociedade em que vive, já que será capaz de “perceber estratégias argumentativas significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer” (p.18).

O ensino da gramática, para ter sentido, deve, portanto, objetivar essa qualidade de vida, deve ter como foco principal o aperfeiçoamento da competência comunicativa do aluno e ser efetivado, na concepção de Travaglia, “dentro de uma perspectiva textual-interativa” (p.20), visto que a comunicação entre os falantes se dá através de textos.

Marcuschi (2012, p.56/57) afirma não ser possível trabalhar com a língua sem considerar o sistema, o que implica o trabalho com a gramática, a qual deve ser compreendida como uma ferramenta que possibilite ao usuário “uma melhor atuação comunicativa.” Em seu entender, o problema está em centrar o ensino da língua em metalinguagem, análise formal, ortografia, regras gramaticais.

A orientação normativa tem sido uma constante na maioria das gramáticas. No século XVI, como menciona Ilari (2006), essa orientação já era presente e ainda hoje ela é

adotada. A gramática normativa, ao lidar com o conceito de “certo” e de “errado”, relaciona a chamada “forma correta” à norma considerada padrão. Essa postura alimenta o preconceito linguístico ao desconsiderar todas as demais manifestações linguísticas, e o aluno que não domina essa norma pode ser considerado deficiente.

A esse respeito, Bagno (2010) afirma que, embora a existência das variedades linguísticas, relacionadas às diferenças regionais, de faixa etária, de classe social, seja reconhecida pelos estudos linguísticos, especialmente pela sociolinguística, as gramáticas brasileiras “permanecem apegadas ao mito da ‘língua única’, reconhecendo a variedade usada pela classe dominante como o “padrão” a ser seguido por todos os falantes. Daí nasce o preconceito de que toda e qualquer variedade diferente dessa é ‘feia’, ‘estropiada’, ‘corrompida’...”(p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também chamam a atenção para o mito da língua única, e para o preconceito dela advindo quando afirmam que

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, precisa “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (PCN.V.2. p. 31).

Em suma, a modalidade linguística em que ocorre o ensino da Língua Portuguesa é a padrão, o que repercute na abordagem que é feita quando se repensa na forma de trabalhar a leitura e a redação.

2.3. O texto escrito

Ao tratarem do texto escrito, Carvalho e Pimenta (2005) apontam a relevância do domínio da linguagem escrita para o bom desempenho escolar, visto que, na escola, a maior parte das atividades de sala de aula, inclusive a avaliação da aprendizagem, se realiza via expressão escrita e também por ser a escrita uma ferramenta de aprendizagem importante para a aquisição e expressão do conhecimento. Afirmam os autores: “Uma maior competência de escrita traduzir-se-á, naturalmente, numa maior facilidade de expressão e numa melhor expressão, o que faz com que ela possa ser vista como um factor de sucesso escolar e acadêmico” (p.1878).

Seguindo essa abordagem da escrita, mais diretamente relacionada ao desempenho escolar, e, portanto, à relação ensino-aprendizagem, Suassuna (2000) refere que, analisando gramáticas do século XIX e XX, constatou que o objetivo do ensino da língua era fazer com que os alunos aprendessem uma modalidade de língua considerada correta, porque apoiada nos princípios da gramática e nos modelos dos escritores clássicos, e passassem a usá-la em substituição à língua por eles dominada. A orientação para “imitar os clássicos” também foi detectada, segundo a autora, em introduções de manuais de expressão escrita por ela examinados.

Depreende-se, então, que o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa era basicamente constituído pelas regras gramaticais, num confronto entre o certo e o errado, ou seja, entre o previsto nas regras e o uso que foge a essa determinação. Mas a tendência da escola ainda é pautar o ensino da língua na noção do certo e do errado, naquilo que Suassuna chama de “escolarização da língua”, mais voltado para o explicitado na primeira concepção de Gramática apresentada por Travaglia (1997): “manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” – gramática normativa, sem muita preocupação com os usos da língua, com o contexto em que o aluno está inserido.

Percebe-se essa tendência quando da produção de texto escrito na escola. Esse texto é avaliado considerando-se o que Ilari (1985) chama de “boa expressão como subproduto da gramaticalização” (p.55), isto é, dá-se muito valor ao conhecimento linguístico, explicitado no emprego adequado das normas gramaticais, tais como a concordância nominal e verbal, à regência, entre outros, enquanto as reais dificuldades que os alunos, dos diferentes níveis de ensino, apresentam ao escrever não são muitas vezes consideradas.

Na prática, o ensino ainda dá ênfase a dois pontos: a sistematização gramatical e a análise sintática, buscando sempre a correção dos chamados erros gramaticais. Tanto é que a produção do aluno é avaliada, quase sempre, a partir dos deslizos ortográficos, de concordância, de regência, de colocação pronominal que ele apresente. O texto do aluno é considerado bom se apresentar o mínimo possível de desvios dessa ordem. Esse ensino, em nosso entender, pouco ou nada contribui para que o aluno use a língua de forma competente, isto é, seja capaz de produzir os mais diferentes tipos de texto e compreendê-los adequadamente. Mas essa é, ainda, a forma mais valorizada que a escola tem apresentado para fazer com que o aluno chegue ao domínio da chamada norma culta da língua.

Segundo Suassuna (2000), salvo algumas tentativas que buscam outras formas de proceder, o ensino da escrita / redação centra-se na elaboração de um texto, pelo aluno, a partir de um tema definido pelo professor, em que a maior preocupação parece ser verificar se o aluno aprendeu as regras gramaticais ensinadas anteriormente, visto que a escola considera, em suas atividades, apenas um modelo de língua – a língua padrão, explicitada na gramática normativa e que não corresponde ao uso que o falante faz da língua no dia-a-dia. “Os fatos linguísticos que elas (as gramáticas) tentam sistematizar não correspondem à forma concreta como os falantes do Português usam a língua” (p.35). Assim, nas atividades escritas não são consideradas “a dialocidade, a relação intersubjetiva, a historicidade” (p. 43), caracterizando-se, portanto, a redação na escola pela artificialidade, pelo lugar-comum, porque não representa a voz do aluno, a sua experiência de vida, mas aquilo que é reconhecido pela escola. A prática de texto, na maior parte dos livros didáticos examinados pela autora, é abordada sob uma visão tradicionalista, não contemplando o caráter dialógico da linguagem.

Também Antunes (2003) afirma que ainda se constata nas escolas uma prática de escrita mecânica e artificial, que tem por base palavras e frases soltas, descontextualizadas e, portanto, “sem função, destituída de qualquer valor interacional” (p. 26). Esse tipo de prática não permite ao aluno a construção de textos como unidades significativas, já que não levam em conta os elementos constitutivos da textualidade, tais como coesão, coerência, etc. É uma escrita que se caracteriza, nesta perspectiva, pela improvisação e em cuja prática a preocupação maior é fazer o aluno exercitar tópicos da língua, tais como ortografia, divisão silábica, concordância verbal, nominal, descuidando-se do que é dito pelo aluno e como ele o deve fazer, “a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz” (p.27).

Essa é uma prática centrada no produto e, portanto, como aponta Carvalho (2001), de pouca eficácia. Propõe esse autor uma prática de escrita centrada no processo, em que devem ser consideradas as seguintes etapas: a planificação, a redação e a revisão, que, segundo o autor, “além de permitir uma melhor identificação dos reais problemas dos alunos, essa abordagem facilita a sua superação ao incidir sobre dimensões específicas que, de outra forma, não poderiam ser contempladas” (p.143).

Antunes (2003) também faz referência às etapas de realização da escrita. Diz a autora:

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (p.54).

Segundo a mesma autora, cada uma dessas etapas desempenha uma função necessária ao resultado final do texto, isto é, um texto resultará bem construído se essas etapas forem trabalhadas de maneira adequada. Temos, assim, uma proposta de produção textual que valoriza o processo e não apenas o resultado final, o que corrobora o defendido por Carvalho (2001). Afirma, ainda, Antunes (2003, p.56) que “a natureza interativa da escrita” exige um desenvolvimento cuidadoso de cada uma dessas etapas, o que implicará as escolhas que o sujeito-autor do texto deverá fazer não só para que suas intenções sejam alcançadas, mas também para atender às expectativas e/ou exigências do sujeito-leitor.

2.4. A leitura

Durante muito tempo a leitura foi compreendida, de forma reducionista, como decifração e decodificação de letras e de fonemas. Contudo, a evolução do conhecimento humano ampliou as funções sociais e culturais da escrita, em sentido abrangente, e, em consequência, o ato de ler ganha, igualmente, um outro alcance, exigindo que o leitor utilize estratégias diversificadas para conseguir alcançar as informações veiculadas pelos mais variados textos, que fazem parte das situações sociais em que ele está inserido. Como afirma Barbosa (1991), “Na diversidade de situações sociais com que se defronta, o leitor deve mobilizar estratégias adequadas de acordo com sua intencionalidade no ato de ler” (p. 121). A leitura decifração e decodificação não atende mais às exigências da leitura da escrita social.

A leitura, segundo Kleiman (2000), é um ato social em que interagem leitor e autor e para que o leitor alcance as intenções do autor, para que construa o sentido do texto ele (o leitor) necessita ativar os seus conhecimentos prévios – conhecimento linguístico, textual e de mundo – que junto com seus objetivos ao ler lhe permitirão as inferências e as hipóteses necessárias à compreensão do texto. Como afirma a autora, “O leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (p. 65).

Ainda para Kleiman (2000, p.30), a escola não favorece a prática da leitura, pois esta é utilizada, muitas vezes, somente como pretexto para determinadas atividades tais

como: resumos, exercícios gramaticais, atividades mecânicas, que não permitem a reflexão, a interação do leitor com o texto.

Essa ideia é corroborada por Suassuna (2000), ao referir-se à prática da leitura. Diz a autora que, na maioria das situações de ensino, a leitura tem por objetivo o leitor-reprodutor, que lê para “entender o que já está traçado” (p.49). Quanto aos textos utilizados na escola, resumem-se aos que constam nos livros didáticos ou à leitura dos livros extraclasse. A leitura se concretiza em uma atividade imposta pelo professor, anulando-se, assim, todo o prazer que o texto possa causar no aluno. Uma leitura, geralmente imposta pelo professor, é realizada para cumprir algumas tarefas: responder a questões de ordem gramatical, e, no caso das chamadas leituras extraclasse, para preencher a ficha que acompanha o livro, sem a preocupação de ouvir a opinião do aluno acerca da leitura, o que ele compreendeu.

Segundo Antunes (2003), a leitura é uma atividade interativa que se dá entre sujeitos – autor e leitor, em que este busca “interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (p.67), num processo que envolve não apenas o conhecimento específico da língua, mas todo o conhecimento prévio (linguístico, textual, de mundo) de que o leitor dispõe. O sentido do texto está, portanto, no texto e no leitor.

A autora destaca três funções da leitura. A primeira função: a leitura possibilita ao leitor ampliar o seu “repertório de informações” (p.70), o que o auxiliará na construção de textos relevantes, pois “para escrever bem é preciso, antes de tudo, ter o que dizer” (p.70), ter conhecimento do assunto que vai ser abordado.

Na segunda função, ler para deleitar-se, a leitura está relacionada ao prazer estético, ao encantamento que a leitura produz, livre de qualquer cobrança, “apenas sentindo” (p.71). Destaca, aqui, a autora, a importância do estímulo à leitura dos textos literários.

Na terceira função, (p.75), é através da leitura que podemos apreender os aspectos que são próprios da escrita, tais como: vocabulário de acordo com o gênero do texto, padrões gramaticais, formas de apresentação e de organização sequencial dos diferentes gêneros textuais, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva escrita.

Defende Antunes (2003) que as dificuldades para escrever, muitas vezes apresentadas pelo aluno, têm como uma das causas a pouca relação dele com textos escritos. Ressalta, ainda, que o acesso à palavra escrita possibilita ao aluno “dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal” (p.76), exigida pela sociedade.

Antunes (2003) também faz referência a uma prática de leitura centrada na decodificação da escrita, sem relação desta com a interação verbal. Uma prática que se limita a exercitar a “leitura em voz alta” e, na interpretação, trabalha apenas as informações explícitas contidas no texto. Segundo a autora, esse tipo de leitura não desperta o interesse do aluno, porque não lhe permite compreender as diferentes “funções sociais” da leitura. Como Suassuna (2000), Antunes também faz referência às “fichas de leitura” utilizadas pelo professor.

A posição de Geraldi (2004) guarda semelhança com a de Antunes (2003). Para ele, “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (p.91). Aponta esse autor quatro possíveis posturas que, nessa relação de interlocução, o leitor pode assumir: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; a leitura – fruição do texto (p.92).

A busca de informações através da leitura pode se dar: a partir de um roteiro, em que a leitura objetiva “responder questões previamente estabelecidas” (p.94), cujas respostas encontram-se na superfície do texto ou sem roteiro, em que o objetivo é levantar as informações que o texto apresenta e isso implica que o leitor deve, necessariamente, relacionar as informações desse texto com as de outros textos que ele já tenha lido, a fim de obter as respostas adequadas.

A segunda postura, como estudo do texto, a leitura busca, no dizer do autor (p.95), especificar a tese defendida, os pontos de vista, os argumentos e contra-argumentos, a coerência entre tese e argumentos.

Na leitura como pretexto, o texto lido é utilizado como motivação para diferentes atividades: produção de outros textos (textos argumentativos, coro falado, cartas, etc.), introdução para o estudo de determinado assunto.

A quarta postura, a leitura – fruição do texto – é a leitura desvinculada de cobranças, de avaliação. É uma leitura que busca o prazer de ler. E o prazer, na avaliação de Geraldi (2004), é o elemento principal no processo de “incentivo à leitura”.

Essas posturas ensejam a formação de um leitor proficiente, um leitor que seja capaz de, no dizer de Sim-Sim (2002), citada por Matias (2009), apropriar-se do conhecimento construindo o significado, reconstruindo as informações dos textos. Para Sim-Sim (2002), “Ler é aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto.”

2.5. Repensando a Prática Pedagógica do Ensino da Língua Portuguesa

Objetivando nortear a operacionalização das mudanças expostas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, foram elaborados Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Ao tratarem da Língua Portuguesa, eles dão destaque à natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, ou seja, à nomenclatura gramatical, deslocadas do uso social. E, nesse sentido, apontam que o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa deve se basear em propostas interativas de linguagem, em um processo discursivo de construção do pensamento.

Simões (2000) também desvincula a competência linguística do exclusivo domínio das regras gramaticais:

O professor de línguas deve estar atento ao fato de que o desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos decorrentes (p.115).

A LDB, em seu Art. 26, determina que os currículos tenham “uma Base Nacional Comum”. Como essa Base Nacional “contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos...” (PCNEM, 2000 a, p.16), propõem os PCNEM (2000 b, p 16) que o processo ensino-aprendizagem se dê considerando-se as competências e habilidades básicas que o aluno deve desenvolver para poder atuar na vida pessoal, acadêmica e profissional. Das competências mencionadas pelos PCNEM (2000 b, p.24), destacamos:

- 1- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- 2- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- 3- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
- 4- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para o ensino médio, organizam o currículo por áreas de conhecimento, por considerarem que os conteúdos específicos das disciplinas devem se integrar em um processo global devidamente articulado, buscando, assim, uma prática escolar de caráter interdisciplinar. A Língua Portuguesa, juntamente com Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática, se insere na área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em que a linguagem é entendida “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PCNEM, 2000 a, p.19).

A esse respeito, diz Geraldi (1997):

é crucial dar à linguagem o relevo que, de fato, tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. [...] E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (p.5).

Segundo os PCN+ (p.75), para que a competência interativa seja desenvolvida é necessário que professores e alunos tenham consciência de que todas as línguas apresentam variedades que devem ser respeitadas e avaliadas de acordo com as situações de comunicação, as intenções dos interlocutores, o espaço, o tempo, o que leva necessariamente a uma reavaliação do conceito de certo e de errado no uso da língua. E, nesse sentido, a norma culta não deve ser a única privilegiada no processo ensino-aprendizagem.

Em relação à competência textual, recomendam os PCN+ (p.77) que, para essa competência ser desenvolvida, é necessário que o professor tenha clareza sobre o que pode estar compreendido no conceito de texto. A perspectiva de Koch e Travaglia (1997) é adotada pelos PCN+:

[...] o texto é uma unidade linguística concreta, (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Também segundo os PCN+, o trabalho com texto não pode ser dissociado do conceito de gênero textual, o que implica trabalhar os mais diferentes tipos de textos: poemas, contos, reportagens, editoriais, carta, propaganda e outros.

Gêneros textuais, na perspectiva de Marcuschi (2012), são todas as manifestações verbais, orais ou escritas, que circulam na sociedade e

que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (p.155).

Assim, o gênero textual tem uma relação direta com a realidade social e com as atividades, os objetivos do usuário, visto que toda ação linguística é realizada em um gênero textual.

Cada gênero tem características e funções próprias o que implica escolhas adequadas de vocabulário, seleções morfossintáticas, temas, etc. para cada gênero. O usuário da língua o faz de forma natural, ele sabe o que é adequado a cada situação, que gênero deve usar. Segundo Marcuschi, os usuários da língua dispõem de um conhecimento internalizado que lhes possibilita a escolha do gênero textual a ser produzido de acordo com a situação de comunicação, e a escolha das formas linguísticas adequadas a cada gênero. Exemplifica o autor citando as seguintes formas: “era uma vez...” (abertura de narrativa); “prezado amigo” (abertura de uma carta); “alô, quem é?” (telefonema) (p.188). Os gêneros se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

Também para Biber (1988), citado por Marcuschi (2012, p.188), o objetivo dos falantes e a natureza da informação determinam o gênero a ser utilizado, sendo ele, portanto, definido pelo uso e não pela forma. Conclui Marcuschi: “Os gêneros textuais são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (p.189).

Como bem lembra Marcuschi (2012), com o advento das novas tecnologias, surgem no mundo virtual gêneros novos que não podem ser desconsiderados pela escola: e-mail, bate-papos virtuais, videoconferências, entre outros, em que se verifica um uso intenso da escrita. E avaliar como se dá o uso da escrita nos meios virtuais e não virtuais é algo que não pode ser desconsiderado pela escola, no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Em relação à leitura, na perspectiva de Antunes (2011), ela propicia que ampliemos e aprofundemos “nosso repertório de informação”, pois é através dela que temos acesso ao acervo cultural da humanidade. Esse conhecimento nos permite uma percepção ampliada da realidade, uma leitura crítica dessa realidade, o que influencia a nossa ação como

cidadãos. “A leitura [...] nos confere esse poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade...” (p. 193).

Na opinião da autora, uma das formas de a escola propiciar ao aluno essa ampliação de informações é a leitura dos textos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Isso não só mudaria a concepção que ainda se tem de leitura, como atividade vinculada especificamente às aulas de Língua Portuguesa, mas também oportunizaria ao aluno conhecimentos que poderiam ser utilizados nas diferentes situações que requeressem uma argumentação mais específica. Nesse sentido, diz Antunes:

primeiro, a leitura deixaria de ser considerada como uma atividade exclusiva da aula ou do professor de português, como tem parecido a alguns; segundo, a leitura de textos de outras disciplinas adquiririam esse teor de ‘fonte de informação’, matéria-prima para futuras interações em que o conhecimento especializado de algum tema fosse solicitado (p.194).

Ressalta a autora que na produção de textos, muitas vezes, o que falta ao escrevente não são os conhecimentos da língua e sim as informações necessárias que lhe permitam construir os argumentos relevantes ao desenvolvimento de um tema e essa dificuldade, reitera a autora, “só se resolve com a ampliação de nosso repertório de informação e de ideias...” (p.195).

Quanto à competência gramatical, ressaltam os PCN+ que “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (p.81). Chamam a atenção para três visões de gramática: a internalizada, a descritiva e a normativa ou prescritiva que devem ser consideradas nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Cagliari (1990), a criança ao chegar à escola é capaz de compreender sua língua, é capaz de se comunicar, pois já dispõe de um vocabulário suficiente e domina a sintaxe da língua. Como afirma o autor, “a criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem” (p.29). Marcuschi (2012) também afirma que “[...] ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua.” (p.54). Observando o comportamento da criança, é possível perceber que ela atua de forma eficaz nos jogos e brincadeiras com os colegas, atende a comandos, compreende instruções que lhe são dadas, ou seja, já domina algumas das formas de

interação social. Tudo isso ela aprendeu, de forma natural, no contato com a família, com os amigos, com a comunidade em que está inserida.

Também os PCN (1998b) apontam que “Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar” (p.24). É com esse conhecimento que a escola tem que trabalhar, para que a criança, aperfeiçoando essas competências, possa “expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética” (Ilari e Basso, 2006, p. 230- 231).

Conforme explicitam os PCN+ (p. 81), a escola, tradicionalmente, adota, no ensino da Língua Portuguesa, a gramática normativa prescritiva. O que se percebe, entretanto, é que há uma distância muito grande entre essa variante adotada pela escola e a variante linguística dominada pelo aluno. Embora o professor se depare, todos os dias, em sala de aula, com manifestações linguísticas as mais diferentes, essas manifestações não têm sido consideradas e muitas vezes ela é entendida até como incompetência do aluno.

Bakhtin (2010, p.128-129) afirma que “a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” E aponta a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua, pois, segundo ele, nessa ordem é que se dá a evolução real da língua: 1- formas e tipos de interação verbal relacionadas às situações concretas de realização; 2- formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados em ligação estreita com a interação verbal; 3- exame das formas da língua em sua interpretação linguística habitual.

Para Suassuna (2000), a prática da escrita, na escola, deveria partir de situações concretas de uso, em que o aluno fosse sujeito de sua fala, em que o escrito que ele desenvolve não servisse apenas para o professor avaliar sua capacidade de uso das normas gramaticais, mas sim fosse avaliado como o resultado de suas aspirações, de seus desejos, de sua necessidade de dizer algo, de compartilhar com o outro suas experiências, sua percepção de mundo, enfim, como uma forma de ele, o aluno, se expressar em um processo de interação. Assim, no dizer de Suassuna, “é preciso que ele (o texto) seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social” (p.45) e não apenas um mero pretexto para que o aluno seja

testado, e avaliado pelo professor, em relação ao domínio das normas gramaticais: concordância, regência, colocação pronominal, ortografia.

Antunes (2003, p.60-61) ressalta a grande atenção que a escola dava (e ainda dá) aos erros ortográficos. Ante desvios dessa natureza, são comuns comentários tais como: os alunos não sabem escrever. Deparamo-nos aqui, também, com o conceito de certo x errado em relação ao uso das normas gramaticais. Aspectos da construção textual como coesão, coerência, argumentação são considerados menos relevantes.

Assim para que o ensino de Língua Portuguesa possa resultar proveitoso é necessária uma reavaliação acerca do que é, de fato, ensinar/estudar gramática, produzir textos. E, nesse sentido, Neves (2000), assim se posiciona:

“ estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício de linguagem; o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – mas é, também, a própria atividade linguística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação; a gramática rege a produção de sentido” (p.73).

Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, Carvalho (2001) diz que, a partir delas, deve-se refletir sobre como a escrita está sendo trabalhada em sala de aula. Defende esse autor, como já mencionado em 2.2.1, uma abordagem centrada no processo e não no produto, pois, além de permitir identificar os problemas apresentados pelos alunos na escrita, facilita a superação desses problemas.

Carvalho cita Beaugrande (1984), para quem o processo de desenvolvimento da escrita se dá pela interação simultânea de níveis, como o das ideias, dos conceitos. “Os diferentes níveis, o dos objetivos, o das ideias, o dos conceitos, o da expressão, o dos sintagmas, o das letras e dos sons, vão do profundo ao superficial e interagem entre si” (p.55). Analisar o texto escrito, portanto, deve ultrapassar a ótica das regras gramaticais previamente definidas.

Travaglia (2004) defende “a visão da língua como forma de atuação social e/ou exercício da cidadania” (p.15). Dessa forma, o ensino da língua deve permitir ao aluno uma compreensão da sociedade, da sua cultura, das relações que se estabelecem entre as pessoas, isto é, um ensino voltado para a “qualidade de vida” das pessoas. Em defesa dessa ideia, o autor apresenta os seguintes argumentos:

Primeiro: “a linguagem dá forma a nosso mundo e a nossa vida sociocultural e ao mesmo tempo reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como vêem o mundo, etc.” (p.16), isto é, toda a nossa reação, a nossa forma de ver o

mundo, de reagir nele, a nossa compreensão tem uma relação direta com a língua. Se temos um domínio maior da língua, melhor será a nossa atuação na sociedade, porque melhor percebemos os sentidos, não só percebemos os sentidos, compreendemo-los, como também nos fazemos compreender, ou seja, ocorre a interação comunicativa, e isso é feito através da língua;

Segundo, “por que se dá aulas de uma língua para falantes nativos dessa língua” (p.16), partindo do princípio de que toda pessoa ao ser exposta a uma determinada língua desenvolve uma competência que lhe permite compreender e produzir frases sem que para isso precise ir à escola. Dessa forma, o objetivo das aulas de Português deve ser “o desenvolvimento da competência comunicativa” (p.16) do aluno, o aperfeiçoamento dessa competência, o que vai permitir ao falante utilizar, adequadamente, os inúmeros recursos de que a língua dispõe, nas diferentes situações comunicativas em que ele se encontrar. Essa adequação diz respeito ao uso das variedades linguísticas, no seu aspecto formal e informal, oralidade e escrita, ao uso adequado dos argumentos e outras exigências advindas do aspecto formal da língua, como a polidez, por exemplo.

O terceiro argumento diz respeito à concepção de gramática. Para que o ensino da língua esteja relacionado à qualidade de vida, a gramática não pode ser concebida como uma “teoria linguística”, ou seja, como um conjunto de regras classificatórias ou normativas. A gramática tem que ser concebida como um “conjunto de conhecimentos linguísticos” (p.17) de que o indivíduo dispõe para usar nas mais diferentes situações comunicativas em que ele se encontrar. O desempenho linguístico está diretamente relacionado ao “domínio dos recursos e mecanismos da língua” (p.17) que ele tiver.

Segundo Travaglia (2004), o objetivo do ensino de língua materna, no caso a Língua Portuguesa, é “o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante” (p.16), isto é, esse ensino deve possibilitar ao usuário da língua ser capaz de, na condição de produtor do texto, utilizar, adequadamente, os muitos recursos de que a língua dispõe e assim alcançar seus objetivos; na condição de receptor do texto, ser capaz de compreender os recursos utilizados, compreender os diferentes sentidos do texto, (explícitos e implícitos) de acordo com a situação em que ele se encontra.

Segundo Geraldi (2004), nas discussões acerca do ensino da Língua Portuguesa, os pontos principais são o como, o quando e o que ensinar, em detrimento do para que se ensina e o para que se aprende. Para o autor, o fundamental nessa discussão deve ser o para que, pois o entendimento correto dessa questão é que indicará o que ensinar. Mas para

termos uma discussão séria e eficiente a esse respeito, duas questões devem ficar bem definidas: uma postura em relação à educação; e a concepção de linguagem a ser adotada.

Em relação à concepção de linguagem, ele aponta: a)- a linguagem como expressão do pensamento; b)- a linguagem como instrumento de comunicação; c) a linguagem como uma forma de interação (p.41).

A primeira concepção, relacionada à gramática tradicional, associa linguagem a pensamento e afirma que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p.41); a segunda, relacionada ao estruturalismo e ao transformacionismo, entende a língua como código, cuja função é transmitir mensagens a um receptor; a terceira, relacionada à linguística da enunciação, entende a linguagem “como um lugar de interação humana” (p. 41). E é sob essa perspectiva que, segundo o autor, o ensino da língua deve se dar, o que implica uma outra postura do professor quanto a esse ensino, um repensar quanto ao conteúdo e à metodologia a serem utilizados.

Geraldi (2004) também aponta que o ensino de língua tem como base a variedade culta da língua e pauta-se pelo ensino da metalinguagem, com o estudo das regras e com atividades que se concentram na descrição gramatical, e que os alunos não conseguem acompanhar, porque não são usuários dessa variedade linguística. Diz o autor: “No ensino da língua, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença” (p. 42).

Uma outra postura também a ser considerada, segundo o autor, diz respeito às variedades linguísticas com que o professor se depara cotidianamente em sala de aula. Com a abertura da escola às camadas populares, temos hoje alunos cuja história de vida e linguagem são bem diferentes daqueles que antes frequentavam essa escola. E nesse sentido Ângelo (2005) defende que

“o conhecimento sociolinguístico de que todas as línguas comportam uma série de variantes e de que nem todas elas são aceitas igualmente em todas as ocasiões deve não somente chegar ao professor, mas ser também objeto de destaque na escolarização do aluno” (p.61)

Ante essa realidade, Geraldi (2004) defende um ensino de Língua Portuguesa orientado no sentido de permitir ao aluno saber usar adequadamente a língua nas diferentes situações em que ele se encontrar, o que lhe permitirá produzir diferentes enunciados, compreender as diferentes formas de expressão, um ensino que, respeitando a linguagem

do aluno, permita a ele acesso ao dialeto padrão, até porque esse é um dos meios que as classes menos favorecidas têm de acesso ao poder. Nas palavras de Geraldi,

as atividades de ensino devem oportunizar aos alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos” (p. 44).

Na opinião de Antunes (2003), embora já haja muitas iniciativas no sentido de reorientar a prática pedagógica do ensino da língua, essa prática “ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (p.19), o que reduz a compreensão de que o objetivo maior do funcionamento da linguagem é possibilitar a interação social.

E Antunes prossegue dizendo que “há um quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar” (p.20). Esse insucesso pode ser percebido, segundo a autora, quando o aluno diz que ele “não sabe português”, que “o português é uma língua muito difícil”, ou ainda quando ele demonstra de forma explícita ou velada que não gosta das aulas de Língua Portuguesa, o que pode culminar com sua retenção na série e até mesmo com o abandono escolar. E afirma a autora:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta (p. 20).

Ainda segundo a autora, a qualidade do processo ensino-aprendizagem, que reflete, naturalmente, nos resultados alcançados pelos alunos está relacionado não só a fatores de ordem externa, como a condição socioeconômica da comunidade onde a escola está inserida, mas também a fatores de ordem interna, que envolve infraestrutura inadequada, falta de políticas de aperfeiçoamento e de valorização do professor, etc.

Corroborando as ideias de Antunes, assim se refere Passarelli (2012):

As condições físicas e materiais da escola são precárias; os alunos nem sempre apresentam as condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para o aprendizado; o sistema de ensino cerceia a criatividade e a iniciativa tanto dos alunos como dos professores; os currículos são inadequados às necessidades e potencialidades reais dos estudantes, assim como aos anseios da comunidade; os professores encontram-se técnica e pedagogicamente despreparados, desatualizados, em geral, por falta de incentivos profissionais” (p. 35).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Metodologia Utilizada na Pesquisa

O objetivo deste trabalho, como já mencionado, foi conhecer as representações de professores e alunos do ensino médio acerca do ensino da Língua Portuguesa e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Voltar nossa atenção para o ensino médio se justifica por ser a “etapa final da educação básica” e ter, entre suas finalidades, aprofundar “os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, relacionar “a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB – Lei 9.394/96 – Art. 35, I e IV). E ainda porque, ao tratar das diretrizes curriculares do ensino médio, a LDB, em seu Art. 36, destaca, entre outros, “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Este estudo pode ser classificado como descritivo, com ênfase qualitativa, porque tem o propósito de descrever as semelhanças e as diferenças de percepção de professores e de alunos do ensino médio acerca do ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Santos (2007), a principal característica da pesquisa descritiva é a maneira como coleta os dados, pois são evidenciadas as opiniões e atitudes da população estudada, assim como a descoberta de associação entre variáveis pesquisadas. Para Costa e Costa (2011), a pesquisa descritiva detalha “as características de uma determinada população ou um determinado fenômeno e os interpreta” (p.36).

Esta pesquisa configura-se como qualitativa, pois aborda questões de caráter educacional, na perspectiva das características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994):

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) a investigação qualitativa é descritiva;
- c) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para o levantamento de dados e análise das informações, os procedimentos utilizados foram de “natureza qualitativa” e “quantitativa”. Procedemos, assim, a um estudo baseado em pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo – realização

de entrevista e aplicação de questionários – envolvendo professores e alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio.

3.2. Pesquisa Bibliográfica

Como já mencionado, nosso objetivo é identificar as representações de professores e de alunos acerca do ensino da Língua Portuguesa. Para subsidiar esse estudo, apoiamos-nos em publicações que abordam esse ensino, para retomar conceitos já amplamente divulgados acerca desse tema e conhecer mais o que pensam os diferentes estudiosos a esse respeito.

Ao referirem-se à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2008), ressaltam que ela “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem” (p.185). Dessa forma, nossa pesquisa compreendeu uma revisão de parte da literatura disponível sobre o tema, por meio de um levantamento sistematizado de livros, artigos publicados, dissertações, teses e outras publicações sobre o assunto, bem como a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei nº 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com o fim de fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados.

3.3. Pesquisa Documental

Quanto à pesquisa documental, constituiu-se de uma análise da proposta Curricular para o Ensino Médio, apresentada pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC e o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola pesquisada, documentos técnicos que norteiam o ensino.

Para Caulley (1981), citado por Lüdke e André (1986), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p.38). Guba e Lincoln (1981), também citados por essas autoras, apontam como vantagens da pesquisa documental: os documentos são fonte estável e rica, têm baixo custo e permitem a obtenção de informações quando não é possível obtê-las diretamente do sujeito, ou quando a interação com este pode modificar seu ponto de vista.

A Proposta Curricular para o Ensino Médio, apresentada pela SEDUC às escolas estaduais, resultou de discussão da qual participaram instituições de ensino da rede

pública: escolas de ensino médio, a Universidade Federal do Pará – UFPA e a Universidade Estadual do Pará – UEPA. Essa proposta foi elaborada tendo por base o Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, que prevê um currículo com uma base nacional comum e uma parte diversificada, e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

O Art. 26 da LDB estabelece que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (p. 19).

Nesse contexto, a disciplina Língua Portuguesa integra a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, uma das três áreas que compõem a base nacional comum do currículo.

Na Proposta Curricular, a disciplina Língua Portuguesa é estruturada em dois grandes eixos temáticos: Leitura e produção de textos e Literatura.

No eixo Leitura e produção de textos, a Proposta Curricular para o ensino médio - SEDUC arrola, da página 23 à 36, os conteúdos, por série - 1ª, 2ª e 3ª. Como a maior parte desses conteúdos é comum a duas ou mais séries, decidimos por agrupá-los, conforme segue:

- a) conteúdos comuns às três séries do ensino médio: linguagem verbal e não-verbal; funções da linguagem; níveis de linguagem na modalidade oral e escrita; fenômenos semântico-pragmáticos: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia e polissemia; estrutura dos períodos simples e compostos; narração;
- b) conteúdos comuns à 2ª e à 3ª série: planos de significação: denotação e conotação, figuras de linguagem; processos de construção sintática ou sintaxe textual: regência verbal e nominal; concordância verbal e nominal; colocação pronominal; a escrita do texto: sistema ortográfico, pontuação e translineação; descrição e dissertação/ argumentação;
- c) conteúdos específicos de uma série: linguagem literária e não-literária – 1ª série; formação de palavras: derivação, composição, redução e sigla – 2ª série; carta argumentativa – 3ª série.

E entre as competências que devem ser desenvolvidas, de acordo com a proposta, encontram-se:

- a) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações de linguagem verbal e não verbal;

- b) depreender, através da leitura do texto, características da linguagem literária e não literária; reconhecer as funções da linguagem;
- c) reconhecer características sintáticas e lexicais referentes aos diferentes níveis de linguagem;
- d) reconhecer o emprego de itens lexicais na progressão de ideias do texto;
- e) reconhecer os processos de construção sintática em função do gênero/nível de linguagem do texto;
- f) construir frases estruturadas segundo a norma culta; produzir textos descritivos, narrativos e dissertativos.

Essas competências seguem o que é estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico – PPP, a escola onde realizamos a pesquisa apresenta um PPP que objetiva ir ao encontro das necessidades fundamentais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E, nesse sentido, a missão da escola, expressa nesse documento, é favorecer a construção de conhecimentos, de forma crítica e reflexiva, propiciando ao aluno o acesso ao saber sistematizado e a relação deles com a realidade, e o desenvolvimento de valores individuais e coletivos necessários à formação de atitudes e competências para o exercício pleno da cidadania.

O PPP aponta que a concepção de aluno deve ser a de um sujeito que constrói seu próprio conhecimento, o que implica considerar a história de vida desse aluno. Nesse sentido, os conteúdos deverão atender as necessidades dos alunos, de forma interdisciplinar e contextualizada, a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ter como premissa o desenvolvimento do aluno como um todo, como um ser individual, em suas habilidades, potencialidades e limitações, considerando tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos.

Na dimensão pedagógica, o PPP prevê a implementação de projetos educacionais, como o Projeto Biblioteca Feliz, cujo objetivo é retomar o uso da biblioteca da escola como espaço dinamizador da leitura. Prevê, também, a integração da escola com a comunidade.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006. p. 44), ao se referirem ao Projeto Político-Pedagógico, reforçam que a elaboração, a execução e a avaliação desse projeto devem ter caráter coletivo, ou seja, devem participar desse processo todos os segmentos da escola que, direta ou indiretamente, irão implementá-lo.

Em nosso encontro com o diretor da escola, ele nos informou que o Projeto foi construído por representantes de toda a comunidade escolar, o que vai ao encontro do previsto pelas Orientações Curriculares mencionadas no parágrafo anterior. Ressaltou, ainda, que o Projeto iria passar por uma atualização.

A pesquisa bibliográfica e a documental ocorreram antes da realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Elas nos possibilitaram identificar os elementos que embasam teoricamente os professores de Língua Portuguesa e assim compreender melhor a colocação deles acerca do seu fazer educativo. Possibilitaram, também, verificar, a partir das declarações dos professores, se o que é previsto nos documentos analisados, acerca do ensino da Língua Portuguesa, no ensino médio, é contemplado pelos professores quando das aulas. Esse estudo possibilitou-nos estabelecer um confronto entre o previsto nos documentos e o que pudemos elencar da teoria e da prática da sala de aula a partir das declarações dos professores e dos alunos.

Quanto à técnica de amostragem, considerando os objetivos do trabalho, optamos pela Amostragem Não-Probabilística, sabendo que, devido aos procedimentos adotados nesse tipo de amostragem, não é possível a utilização de certos tipos de tratamentos estatísticos e nem a generalização dos dados obtidos na amostra para a população. Assim, os resultados de pesquisa apresentados no decorrer deste trabalho são considerados apenas para a amostra pesquisada.

3.4. Pesquisa de campo

Ao referirem-se à pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2007) ressaltam que ela tem por objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (p 188). Nesse sentido, realizamos a pesquisa em uma escola pública estadual, que atua com ensino médio, na cidade de Belém, visto nosso objetivo ser colher informações de professores e de alunos acerca do ensino da Língua Portuguesa, nesse nível de ensino.

A escola em que a pesquisa foi realizada localiza-se no bairro da Terra Firme, periferia da cidade. A população do bairro é de aproximadamente 150 mil habitantes, oriundos, em sua maioria, do interior do Estado. É um bairro com muitas carências de atendimento a necessidades básicas referentes à saúde, à educação, a saneamento. Grande

parte dos moradores tem baixo nível de escolaridade e o emprego informal é o que predomina na formação da renda das famílias.

A Escola foi fundada em 1994 e atende, atualmente, 1 450 alunos, matriculados nos três turnos da escola, matutino, vespertino e noturno, nas modalidades de Ensino: 5ª a 8ª série do ensino fundamental, ensino médio, e educação de jovens e adultos. Este estabelecimento dispõe de 17 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório multidisciplinar, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 auditório, sala de professores, sala de técnicos, banheiros e área aberta.

No entorno da escola encontram-se diversas instituições públicas, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), o Campus de Pesquisa do Museu Emílio Goeldi, a Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária (Embrapa) e a Eletronorte, responsável pela produção de energia para a região amazônica, mas não há uma integração da escola com essas instituições.

Nossa intenção sempre foi fazer a pesquisa em escola situada em bairro afastado do centro da cidade, por atender uma população mais carente e, portanto, mais dependente, no nosso entender, das orientações advindas da escola. A opção por essa escola para realizarmos nossa pesquisa deveu-se à aceitação dos professores em participarem da pesquisa. Contactamos com outras escolas públicas de ensino médio, mas não conseguimos a adesão dos professores, que, embora não o tenham dito claramente, manifestaram com atitudes, desmarcando os encontros, não comparecendo no dia marcado, não atendendo os telefonemas. Com os professores da escola pesquisada conseguimos o que almejávamos. Dos seis professores contactados, três deles se dispuseram imediatamente a participar do estudo e o fizeram.

3.5. Seleção dos Participantes

Como já mencionado, a pesquisa ocorreu em uma escola pública, onde foram ouvidos, via entrevista, três professores de Língua Portuguesa do ensino médio, um do primeiro ano, um do segundo e um do terceiro, e, via questionário, cento e dezenove alunos, quarenta, aproximadamente, por ano.

Os professores foram escolhidos a partir da aceitação deles em participar. Contactamos com seis professores para conseguirmos a aceitação dos três participantes desta pesquisa.

Esses professores passam a ser identificados como: P1 – professor do 1º ano; P2 – professor do 2º ano; P3 – professor do 3º ano.

O professor P1 tem quarenta e cinco anos de idade. É graduado em Letras, com pós-graduação, nível especialização, em Teoria Literária e Gestão Escolar. É professor há dezoito anos e trabalha nessa escola há dez anos, ministrando aulas no ensino médio.

A Professora P2 tem 53 anos de idade. É graduada em Letras, com pós-graduação, nível especialização, em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa. Atua como professora há três anos e sempre trabalhou na escola, onde ministra aulas no ensino fundamental e no médio.

A Professora P3 tem quarenta e seis anos de idade. É graduada em Letras, com pós-graduação, nível especialização, em Língua Portuguesa. Atua no magistério há doze anos e sempre ministrou aulas no ensino fundamental e no ensino médio. Está na escola há quatro anos.

Os três professores são concursados e, portanto, efetivos no cargo. Trabalham na escola no turno matutino e vespertino.

Quadro 1 - Professores participantes do estudo

Participantes	Idade	Sexo	Categoria Funcional	Tempo de serviço	Formação Acadêmica
P1	45	M	Prof. Concursado	18	Graduação em Letras e especialização, em teoria Literária e Gestão Escolar
P2	53	F	Prof. Concursada	03	Graduação em Letras e especialização, em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa.
P3	46	F	Prof. Concursada	12	Graduação em Letras e especialização, em Língua Portuguesa.

Quanto aos alunos, eles foram indicados pelos professores participantes da pesquisa, entre as turmas, uma de cada série, em que esses professores ministravam aulas. A turma indicada pelo professor P1 é de primeira série, matutino, com trinta e seis alunos; a indicada pelo professor P2 é de segunda série, vespertino, com quarenta e quatro alunos; a indicada pelo professor P3 é de terceira série, vespertino, com trinta e nove alunos.

Quadro 2 -Alunos participantes do estudo

TURMAS		SEXO		IDADE	TURNO	PROF
SÉRIE	Nº DE ALUNOS	M	F			
1ª	36	17	19	14 a 18	MAT	P1
2ª	44	16	28	15 a 20	VESP	P2
3ª	39	16	23	17 a 21	VESP	P3

A maioria desses alunos estuda na escola desde a 5ª série, conforme informações obtidas no momento da conversa introdutória à aplicação do questionário.

3.6. Instrumentos de coleta de dados

Em nossa pesquisa de campo que, como já mencionado, foi realizada em uma escola pública de ensino médio e envolveu três professores e cento e dezenove alunos, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista e questionário.

3.6.1. Entrevista

A entrevista é definida por Vilelas (2009) como “uma forma específica de interação social que tem como objetivo recolher dados para uma investigação” (p.279). Esse caráter de interação de que se reveste a pesquisa também é destacado por Lüdke e André (1986), quando afirmam haver entre entrevistador e entrevistado uma atmosfera de influência recíproca, principalmente nas entrevistas semiestruturadas, que são as que permitem ao entrevistador fazer adaptações ao roteiro previamente definido. É ainda relevante conceber a entrevista, na linha do que temos vindo a afirmar, como “a specific form of conversation” (Kvale, 1996, p.19).

Segundo Martins (2008), a entrevista “tem por objetivo básico entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (p.27).

Muitas são as vantagens da entrevista apontadas por diversos autores. Para Lüdke e André (1986), a entrevista tem a vantagem de possibilitar: imediato recolhimento das informações, com qualquer tipo de informante e sobre os mais diferentes assuntos; aprofundamento das informações obtidas por outras técnicas de levantamento de dados;

“correções, esclarecimentos e adaptações” quando do levantamento das informações o que a torna, segundo as autoras, sobremaneira eficaz no levantamento de informações.

Outra vantagem, citada por Vilelas (2009), é “serem os próprios actores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (p.279).

Gaio, Carvalho e Simões (2008) também apontam vantagens da entrevista:

maior flexibilidade pelo contato pessoal que se estabelece; maior oportunidade de avaliar atitudes, condutas do entrevistado; obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativas; permitir informações mais precisas, podendo ser comprovadas imediatamente as discordâncias (p.166).

Mas ao lado das vantagens há também as desvantagens, como, segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008), a possibilidade de o entrevistado não mencionar dados importantes, com receio de ser identificado e vir a sofrer, quem sabe, algum tipo de sanção. Uma outra desvantagem, também mencionada pelas autoras, advém do fato de o participante responder às questões a partir de sua ótica, de sua perspectiva, isto é, as respostas serão sempre marcadas pela subjetividade do respondente que imprimirá nelas sua visão de mundo. É também um pouco no sentido de ser importante relativizar o relatado pelos entrevistados, no contexto específico de uma investigação em Educação, que Freebody (2003), ao referir-se à entrevista, menciona que esta é “a tale of two veracities” (p.134). Essa ideia é corroborada por Vilelas (2009), para quem “qualquer pessoa entrevistada poderá falar-nos daquilo que perguntamos, mas sempre nos dará a imagem que tem das coisas, o que crê que são, através de toda a sua carga subjetiva de interesses, preconceitos e estereótipos” (p.279).

Optamos, nesta pesquisa, pela técnica da entrevista pelas vantagens que ela apresenta, o que vai ao encontro do estudo que estávamos realizando. Utilizamos a entrevista semiestruturada, apoiada em perguntas pré-formuladas, por ela não só possibilitar mais segurança ao entrevistador, evitando que a entrevista enverede por outros assuntos irrelevantes à pesquisa, mas também por permitir flexibilidade, redirecionamento, caso seja necessário.

Como expõe Quivy (2008), nesse tipo de entrevista há um roteiro, mas se o entrevistador perceber que a resposta não foi clara, ou suficientemente completa, isto é, se alguns dados importantes para a compreensão daquilo que está sendo perguntado deixaram de ser mencionados, pode ele retornar a questão de uma outra forma, de tal maneira que incentive o entrevistado a chegar ao ponto pretendido, mas sem direcioná-lo. Ainda

segundo esse autor, deve-se ter todo o cuidado para não direcionar a resposta. Deve-se garantir a liberdade de expressão do entrevistado, que não deverá se sentir forçado ou induzido a responder aquilo que o entrevistador deseja ouvir. Podem ser “feitas intervenções de maneira a facilitar a livre expressão do entrevistado”, mas não o direcionamento para a resposta.

3.6.1.1. Elaboração do Guião de Entrevista

Para a elaboração do guião de entrevista, apoiamo-nos em modelos já existentes, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Assim, a seleção das questões que compõem o guião foi baseada nos seguintes objetivos:

- a) Identificar as representações dos alunos e dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio acerca do ensino dessa língua e as construções realizadas no cotidiano da sala de aula;
- b) analisar a importância atribuída pelos professores aos documentos norteadores da ação pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino médio;
- c) descrever a dinâmica utilizada pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino médio, em escola pública, em Belém do Pará;
- d) avaliar a percepção dos professores de Língua Portuguesa em relação ao desempenho dos alunos nessa disciplina;
- e) avaliar a percepção do aluno acerca da importância da Língua Portuguesa para o desempenho pessoal.

Na elaboração dessas questões, além da preocupação com os objetivos da pesquisa, cuidamos para que elas fossem dotadas de clareza, coerência e neutralidade, que devem, obrigatoriamente, permear questões dessa natureza, possibilitando, assim, aos entrevistados maior liberdade em suas respostas. Sem perder o foco daquilo que queríamos, e, seguindo a perspectiva de Quivy (2008), tentamos sintetizar as ideias em um número não exagerado de questões, para não cansar o entrevistado e obter dele respostas mais completas acerca do que se estava perguntando.

O Guião de entrevista (Anexo 2) é composto por 5 partes, que, excetuando-se a primeira e a segunda parte, se referem aos objetivos desta pesquisa e se constituem de 20 questões. Ele está assim estruturado:

1ª Parte: Contato inicial – em que se expõe a finalidade da entrevista e se motiva o entrevistado(a) a conceder a entrevista;

2ª Parte: Identificação do entrevistado – em que se buscam informações acerca dos dados pessoais, da formação acadêmica e da situação funcional dos professores;

3ª Parte: Representação dos professores acerca do ensino da Língua Portuguesa. Nesta parte pretendemos saber a representação dos professores sobre o conteúdo do ensino da Língua Portuguesa para o ensino médio, se eles concordam com o que é estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação, se há algum fator que influencie o direcionamento desse conteúdo em sala de aula e também se há algumas mudanças que eles julguem devam ser efetivadas. Ainda em relação ao conteúdo, interessa-nos saber a opinião dos professores acerca da relação entre os conteúdos de Língua Portuguesa estudados e o desempenho do aluno no dia-a-dia, no sentido de tentar perceber se esse conteúdo é utilizado, na prática, pelo aluno. Interessa-nos, também, saber que referências ou grandes princípios teóricos embasam a prática pedagógica desses educadores (já que, nas últimas décadas, os contributos teóricos emergentes de diversos campos do saber têm convergido para o âmbito da didática, influenciando a ação dos professores em sala de aula), bem como a importância por eles atribuída aos documentos oficiais norteadores dessa prática, rostos visíveis do discurso pedagógico oficial para esta disciplina escolar.

4ª Parte: Prática do professor. Aqui o nosso objetivo é identificar os aspectos da Língua Portuguesa que os professores privilegiam em suas aulas, a dinâmica utilizada por esses professores nas aulas e a presença da interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas por eles desenvolvidas. Saber as prioridades estabelecidas por esses professores nos ajudará a perceber a concepção do que é ensinar língua portuguesa, para eles.

5ª Parte: Representação dos professores acerca do desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Esta parte visa identificar a concepção dos professores acerca do interesse dos alunos pela disciplina Língua Portuguesa, suas afinidades e dificuldades com a disciplina. Esperamos que a resposta dos professores nos ajude a entender o posicionamento dos alguns alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

As questões foram elaboradas de modo a atender os nossos objetivos, conforme segue:

Quadro 3 -Roteiro da entrevista

DESIGNAÇÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
1ª Parte Contato inicial	a) Legitimar a entrevista. b) Motivar o (a) professor(a) a conceder a entrevista.	1) Expor a finalidade da pesquisa. 2) Solicitar a colaboração dos professores. 3) Comprometer-se com a confidencialidade das informações. 4) Garantir aos informantes retorno dos resultados. 5) Solicitar autorização para gravar as entrevistas. 6) Agradecer a colaboração.
2ª Parte Identificação do entrevistado	a) Identificar a idade e a formação acadêmica. b) Identificar a situação funcional e o tempo de serviço.	1) Qual sua idade? 2) Qual sua formação acadêmica? 3) Qual o último curso ou seminário de que participou? 4) Você é efetivo(a) ou contratado(a)? 5) Tem quanto tempo de serviço no magistério? 6) Em que série(s) leciona? 7) Há quanto tempo leciona nessa(s) série(s)?
3ª Parte Representação dos professores acerca do ensino da Língua Portuguesa	a) Identificar a representação do professor acerca do ensino de Língua Portuguesa e do conteúdo dessa disciplina para o ensino médio.	1) Considera que os tópicos tratados no programa de Língua Portuguesa definido para o ensino médio são adequados? Acrescentaria ou suprimiria algum/alguns? 2) O programa de Língua Portuguesa engloba a gramática, a produção de texto/redação e a literatura. Como você avalia essa composição?
	b) Conhecer a opinião do professor acerca da relação entre o conteúdo de Língua Portuguesa estudado e o desempenho do aluno no dia-a-dia.	3) O Vestibular e o ENEM influenciam suas decisões em termos do conteúdo a ser trabalhado? 4) Na sua opinião, quais as funções desempenhadas pelas competências que os alunos desenvolvem nas aulas de língua portuguesa?
	c) Identificar o embasamento teórico do professor.	5) Se tiver que fundamentar as suas opções ao nível das práticas pedagógicas, baseia-se em que autores ou grandes princípios?

	d) Identificar a importância atribuída pelos professores aos documentos norteadores da ação pedagógica.	6) Como descreveria a importância do projeto político-pedagógico e dos PCNs para o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa? 7) Em relação ao Planejamento das atividades, os professores de Língua Portuguesa se reúnem para discutir ou cada um faz de acordo com seu entendimento?
4ª Parte Prática do Professor	a) Identificar o aspecto da Língua Portuguesa que o professor privilegia em suas aulas.	8) Oralidade, escrita, leitura e gramática. Qual desses aspectos é privilegiado em sala de aula? Por quê?
	b) Identificar a dinâmica utilizada pelos professores de Língua Portuguesa, nas aulas e a presença da interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas	9) Que atividades privilegia nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? 10) Que tipo de textos os alunos leem em sala? Dê exemplos. 11) Que tipo de texto os alunos produzem? Como surgem os temas? 12) Que aspectos toma em consideração quando corrige os textos escritos pelos alunos? 13) Qual a sua prática para aperfeiçoar os textos escritos pelos alunos? 14) Quais os recursos pedagógicos mais utilizados nas aulas? Por quê? 15) O trabalho de Língua Portuguesa desenvolvido em sala de aula é articulado com as outras disciplinas? De que modo? 16) No processo de avaliação das aprendizagens, o que toma em consideração e que instrumentos utiliza?
5ª Parte Representação dos professores acerca do desempenho dos alunos nas aulas	a) Identificar a representação dos professores de Língua Portuguesa em relação ao interesse dos alunos por essa disciplina.	17) Os alunos demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? O que eles dizem, em geral, a esse respeito? 18) Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em língua portuguesa? 19) O que considera necessário para que os alunos superem essas dificuldades? 20) Quais as atividades que os alunos gostam mais de realizar durante as aulas de Língua Portuguesa? Como justifica essa preferência dos alunos?

3.6.2. Questionário

O questionário é, segundo Martins (2008), um “conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (p.36). Para Quivy e Campenhoudt (2008, p.188), o questionário se constitui de uma série de perguntas, colocadas a um grupo de participantes, geralmente representativos de uma população. Essas perguntas envolvem a opinião, a expectativa, o nível de conhecimento desse grupo em relação a um determinado assunto ou problema.

É um dos instrumentos bastante utilizado em pesquisa, pois apresenta elevado grau de confiabilidade e constitui-se, segundo Vilelas (2009), em um dos meios para obter informações de vários indivíduos acerca de um determinado assunto. Daí a escolha desse instrumento, considerando que um dos objetivos da nossa pesquisa é levantar a opinião dos alunos acerca do ensino da Língua Portuguesa, seus anseios, suas percepções, suas críticas.

Segundo Santos (2007), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões.

Como os demais instrumentos, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, temos a possibilidade de poder ser aplicado a um número considerável de pessoas, ao mesmo tempo. Como desvantagens, a não garantia de que as respostas representem realmente a opinião do inquirido, a limitação das respostas em virtude do número limitado de questões, um percentual de retorno abaixo do esperado (nas situações em que não é o próprio investigador a aplicar o questionário).

3.6.2.1. Elaboração do Guião do Questionário

Apoiando-nos no que expõe Vilelas (2009) acerca do questionário, procuramos, na elaboração das questões, contemplar o máximo possível de informações que nos auxiliassem no levantamento das questões que pretendíamos analisar. Procuramos, também, elaborar questões o mais simples possível, para não cansar o inquirido, e com bastante clareza, de modo a facilitar o entendimento do respondente e permitir que elas fossem respondidas por qualquer aluno, independente da série que estivesse cursando no

ensino médio, e assim tentar obter dele uma resposta que refletisse, de fato, sua opinião acerca do que estava sendo perguntado.

A elaboração do guião de questionário, assim como o da entrevista, teve por base modelos já existentes, sem perder de vista os objetivos da pesquisa, já mencionados. E considerando os objetivos da pesquisa, foram utilizadas perguntas de opinião que, segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008), “são as que focam a opinião dos participantes em relação a um assunto ou assuntos em questão” (p.159).

O questionário, (Anexo 4), aplicado ao público alvo foi composto por 36 perguntas: 4 perguntas de formação do perfil do pesquisado; 26 questões fechadas; e 6 abertas sobre a dinâmica e a metodologia das aulas de Língua Portuguesa, a importância desse estudo para o desempenho pessoal, e o grau de satisfação do aluno com as aulas. Optamos pela utilização de um questionário misto como instrumento de coleta de dados, principalmente pelas vantagens que ele proporciona quando se deseja atingir a amostragem da população, uma vez que a tabulação dos dados é realizada com maior facilidade e rapidez. Os questionários foram assim estruturados:

1ª Parte: Identificação dos alunos – em que se arrolam questões referentes aos dados pessoais e escolares tais como: idade, sexo, série em que estuda e turno;

2ª Parte – Representação dos alunos acerca da dinâmica e da metodologia das aulas de Língua Portuguesa. Constituída por 26 questões fechadas de múltipla escolha cujo objetivo é identificar a representação dos alunos sobre a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, a utilização prática dos assuntos estudados nessas aulas, a metodologia de ensino e os recursos didáticos utilizados pelo professor, a utilização prática dos assuntos estudados, a importância da Língua Portuguesa para o aprendizado das outras disciplinas e o incentivo dos professores em relação à leitura e à escrita.

Essas questões foram respondidas tendo por base a escala com os dispositivos de grau de concordância dos sujeitos, representado pelas legendas: Sempre; Frequentemente; Raramente; Nunca. Optamos por um número par de alternativas, para evitar que os respondentes, porque poderiam não estar muito motivados a refletir acerca das questões, optassem pela alternativa central, o que poderia enviesar os resultados.

3ª parte- Representação dos alunos acerca da importância do estudo da Língua Portuguesa. Nesta parte, constituída por 6 questões abertas, pretendemos

identificar a representação dos alunos acerca da importância do estudo da Língua Portuguesa para o desempenho pessoal e o grau de satisfação e interesse deles em relação às aulas dessa disciplina, facilidades e dificuldades dos assuntos abordados nessas aulas.

A decisão de incluir questões abertas teve por objetivo dar aos inquiridos oportunidade de exporem sua opinião de uma maneira mais livre, acrescentando informações, tecendo comentários que julguem relevantes, e que as questões fechadas não possibilitaram. A limitação do número de questões abertas justifica-se pela maior dificuldade de interpretação, devido à variedade de respostas possível a esse tipo de questão.

Considerando os objetivos do questionário, assim foram agrupadas as questões:

Quadro 4 - Roteiro do questionário

DESIGNAÇÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
1ª Parte Identificação dos alunos	a) Identificar a idade e o sexo. b) Identificar, a série e o turno em que estudam.	1) Idade: _____ anos 2) Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F 3) Série: _____ 4) Turno: _____
2ª Parte Representação dos alunos acerca da dinâmica e da metodologia das aulas de Língua Portuguesa	a) Identificar a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa.	QUESTÕES FECHADAS 1) As aulas de Língua Portuguesa incentivam a reflexão e análise crítica. 2) As aulas de Língua Portuguesa são interessantes? 3) Os temas discutidos nas aulas são atuais? 4) Os assuntos são fáceis de entender?
	b) Levantar a metodologia de ensino e os recursos didáticos utilizados nas aulas.	QUESTÕES FECHADAS 5) As aulas são mais práticas do que teóricas? 6) Nas aulas são utilizados textos: a) de jornais? b) de revistas? c) de publicidade? d) do livro didático? 7) A leitura é uma atividade presente nas aulas de Língua Portuguesa? 8) A leitura de textos é seguida de debate? 9) A leitura de textos é feita para: a) responder a questões de interpretação? b) responder a questões de gramática? 10) A interpretação de textos é uma atividade

		<p>presente nas aulas?</p> <p>11) A produção de textos é uma atividade presente nas aulas?</p> <p>12) Os textos são produzidos tendo por base leituras feitas anteriormente?</p> <p>13) Os textos são produzidos a partir de temas indicados pelo professor?</p> <p>14) O professor corrige os textos dos alunos?</p> <p>15) Os alunos reescrevem os textos após a correção do professor?</p> <p>16) As regras gramaticais são estudadas nas aulas?</p> <p>17) Os exercícios gramaticais são realizados a partir de textos?</p> <p>18) Os recursos didáticos utilizados pelo professor são adequados?</p> <p>19) A metodologia de ensino utilizada pelo professor de Língua Portuguesa facilita a aprendizagem?</p> <p>20) O livro didático é utilizado nas aulas?</p> <p>QUESTÕES ABERTAS</p> <p>1) O que é mais estudado nas aulas de Língua Portuguesa: gramática, leitura ou produção de texto? Dê alguns exemplos.</p> <p>2) Entre os assuntos estudados em Língua Portuguesa e redação/produção de texto, qual(s) o(s) que você considera mais fácil(s)? E o(s) mais difícil(s)? Por quê?</p> <p>3) Vocês são chamados a desenvolver algum trabalho para além das tarefas realizadas nas aulas? Em caso afirmativo, quais?</p>
	c) Identificar o incentivo do professor em relação aos alunos.	<p>QUESTÕES FECHADAS</p> <p>21) O professor incentiva os alunos a participarem das aulas?</p> <p>22) O professor incentiva os alunos a ler e a escrever?</p>
<p>3ª Parte</p> <p>Representação dos alunos acerca da importância do estudo da Língua Portuguesa</p>	a) Identificar a utilização prática dos assuntos estudados.	<p>QUESTÕES FECHADAS</p> <p>23) Os assuntos estudados em Língua Portuguesa são utilizados no dia a dia?</p> <p>24) As aulas de Língua Portuguesa abordam os assuntos do vestibular?</p> <p>25) As aulas de Língua Portuguesa abordam os assuntos do ENEM?</p> <p>26) Dominar a Língua Portuguesa é importante para o aprendizado das demais disciplinas?</p> <p>QUESTÕES ABERTAS:</p> <p>4) Você acha importante estudar a Língua</p>

		Portuguesa? Por quê? 5) Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê? 6) O que você gostaria de aprender ou aperfeiçoar com as aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
--	--	--

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os dados obtidos via entrevistas e via questionários foram comparados e, posteriormente, analisados à luz da pesquisa bibliográfica e documental.

3.7. Validação dos instrumentos

Como já mencionado, a entrevista e o questionário foram elaborados de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar, ou seja, conhecer as representações de professores e de alunos acerca do ensino da Língua Portuguesa, e considerando três princípios básicos: clareza, coerência e neutralidade.

A versão inicial do guião da entrevista e do questionário foi analisada por um especialista que sugeriu alterações na elaboração das questões. As alterações sugeridas referiram-se à maneira como algumas questões foram elaboradas, no sentido de torná-las mais precisas.

Feitas as alterações iniciais, os Guiões, sob a orientação do professor-orientador, foram avaliados, novamente, por um grupo de especialistas, que sugeriram as seguintes alterações:

a) na entrevista : modificações (Anexo 1) nas questões 4 e 5 da 3ª parte e 12 e 16, da 4ª parte, que passaram a ter, respectivamente, a seguinte redação: “Na sua opinião, quais as funções desempenhadas pelas competências que os alunos desenvolvem nas aulas de Língua Portuguesa?”; “Se tiver que fundamentar as suas opções ao nível da prática pedagógica, baseia-se em que autores ou grandes princípios?”; “Que aspectos toma em consideração quando corrige os textos escritos pelos alunos?”; “No processo de avaliação das aprendizagens, o que toma em consideração e que instrumentos utiliza?”. Retirada da questão 9, da 4ª parte, e da questão 21 da 5ª parte. A entrevista totalizou 33 questões (quadro 3);

b) no questionário, as alterações sugeridas (Anexo 3) referiram-se à 3ª parte, que é composta por questões abertas: retirada das questões 5, 6, 8 e 10; outra redação para a

questão 9, resultando em: “São chamados a desenvolver algum trabalho para além das tarefas realizadas nas aulas? Em caso afirmativo, quais? Com a retirada de quatro questões, a questão 9 passou a ser a 6ª. O questionário ficou, portanto, com 32 questões, 26 fechadas e 06 abertas, na 2ª e 3ª parte, respectivamente (quadro 4).

A versão final dos documentos, quadros 3 e 4 e anexos 2 e 4, se deu após procedermos às alterações propostas pelo painel de juízes.

Também foi realizada uma testagem prévia, com um pequeno grupo de professores e alunos do ensino médio, que não os participantes da pesquisa, para se verificar a viabilidade das questões propostas, o grau de entendimento dessas questões pelos participantes e se proceder, se fosse o caso, os ajustes necessários.

Em relação ao pré-teste aplicado ao questionário, assim se refere Gil, citado por Vilelas (2009): “o pré-teste tem como finalidade evidenciar possíveis falhas na redação do questionário tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, inutilidade das questões, exaustão e constrangimento ao inquirido” (p.298). Os alunos que participaram da testagem não demonstraram dificuldade em responder as questões, e o tempo médio para a conclusão das respostas foi de 35 minutos.

3.8. Recolha dos dados

Os procedimentos da pesquisa de campo, realização da entrevista e aplicação do questionário, aconteceram no mês de setembro, segundo semestre letivo de 2012. A coleta dos dados foi realizada pela própria investigadora, com a colaboração dos professores e dos alunos.

Para procedermos o levantamento dos dados, reunimo-nos, primeiramente, com o Diretor da escola, ocasião em que, após expormos-lhe os objetivos de nossa pesquisa, solicitamos sua autorização para realizar as entrevistas, aplicar os questionários e consultar os documentos. Dada a autorização, contactamos com os professores de Língua Portuguesa da escola e reunimo-nos com eles em seu turno de trabalho, matutino e vespertino, aproveitando o intervalo entre o primeiro e o segundo bloco de aulas. Nesse momento, expusemos-lhes nosso objetivo, o compromisso com o sigilo, enfatizando a importância da participação deles nesse estudo. Obtivemos a adesão de três professores, um do turno matutino e dois do vespertino.

Em virtude da a disponibilidade de horário de cada professor, o nosso encontro com eles, em um segundo momento, se deu individualmente, ocasião em que expusemos de forma mais detalhada os objetivos de nossa investigação, definimos a hora e o local da entrevista, falamos do nosso comprometimento quanto ao sigilo, etc. Nesses contatos, tivemos a oportunidade de obter algumas informações acerca da escola, das características do bairro em que ela está situada.

Conhecer um pouco do contexto em que atuam os informantes – três professores e cento e dezenove alunos – permitiu-nos compreender melhor as suas representações acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o sentido que os professores atribuem as suas práticas e à atuação dos seus alunos e a opinião dos alunos acerca da importância da Língua Portuguesa para o entendimento das demais disciplinas e para a vida cotidiana.

3.8.1. As entrevistas

Para a realização das entrevistas, atentamos para as exigências mencionadas por Lüdke e André (1986). Assim, cumprimos o que havia sido previamente acertado, no que diz respeito à hora e local para a realização da entrevista, à manutenção do sigilo e do anonimato em relação aos entrevistados.

A entrevista com o (P1) aconteceu na Biblioteca da escola, por volta das 18h30m, momento em que o professor estava disponível. No local encontravam-se somente o informante e o pesquisador, pois esse é um horário em que os alunos praticamente não frequentam a biblioteca. A entrevista com o P2 e com o P3 ocorreu em dias alternados, às 17h, horário em que as professoras não teriam que ministrar aulas, em uma sala indicada pelo diretor da escola, na qual só permaneceram o entrevistado e o investigador. Procuramos ouvir com bastante atenção os entrevistados e manter um clima bem descontraído, a fim de motivá-los a responderem adequadamente às questões que lhe foram propostas.

Antes de iniciarmos cada uma das entrevistas, conversamos com os professores, relembramos o que já havíamos exposto a eles em encontros anteriores, apresentamos-lhes a estrutura da entrevista e solicitamos autorização para gravar, o que nos foi concedido. Dessa forma, as entrevistas, que duraram cerca de sessenta minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas em sua íntegra. Concluída a transcrição, levamo-la ao conhecimento dos entrevistados, que concordaram, na íntegra, com o transcrito.

As entrevistas nos permitiram recolher informações dos professores acerca do ensino da Língua Portuguesa, sua prática pedagógica e informações acerca do desempenho dos alunos.

A análise dessas entrevistas teve como suporte o que expõe Bardin (2010), a respeito da análise de conteúdo.

A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (p.43).

Em relação ao significado, interessou-nos, portanto, as diferentes visões dos professores acerca do tema em questão. Pelas respostas dadas, analisamos como cada um deles interpretou as questões propostas, o sentido atribuído a elas, quais as divergências e os pontos comuns entre eles.

3.8.2. A aplicação dos questionários

Objetivando conhecer a percepção dos alunos acerca do ensino da Língua Portuguesa, valemo-nos de um questionário, constituído, conforme já mencionado, por questões abertas e fechadas (Anexo 4), a cento e dezenove alunos do ensino médio.

O questionário foi aplicado no horário de aula, pela pesquisadora, em espaço cedido pelo professor, o último tempo de aula.

Iniciamos nosso contato com os alunos agradecendo a atenção deles em nos atender. Expusemos nossa intenção com a pesquisa, mostramos a eles a importância de eles responderem ao questionário e perguntamos se eles estavam dispostos a participar desse estudo. Manifestada a concordância, expusemos-lhes a estrutura do documento, dissemos que qualquer dúvida poderia ser esclarecida pelo pesquisador, e o distribuímos a todos.

Os alunos responderam ao questionário, num espaço de 40 minutos, aproximadamente, não evidenciando, em geral, dificuldades ou hesitações particulares. Poucos foram os que pediram algum esclarecimento.

3.9. Análise dos dados

Inicialmente fizemos uma leitura geral de todas as entrevistas, para termos uma visão geral das respostas que haviam sido dadas. Em uma segunda leitura, levantamos as passagens que consideramos pertinentes e depois tudo aquilo que era recorrente. O mesmo procedimento adotamos em relação aos questionários. E assim definimos as categorias e subcategorias, conforme quadros 5 e 6, respectivamente.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo fazemos a análise das entrevistas, concedidas pelos professores, e dos questionários respondidos pelos alunos. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é conhecer a representação de professores e de alunos do ensino médio acerca do ensino da Língua Portuguesa, as questões das entrevistas e dos questionários foram agrupadas em blocos, de modo a permitir uma melhor visualização das opiniões dos informantes dos dois grupos acerca dessa questão. Procuramos, também, verificar pontos comuns e pontos divergentes entre as opiniões dos dois grupos.

4.1. Entrevistas

Agrupamos as questões da entrevista em cinco categorias a partir das quais serão apresentados e analisados os resultados da entrevista realizada com os professores. As questões ficaram assim organizadas:

Quadro 5 -Entrevista – categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- Representação dos professores acerca do conteúdo de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none">• Conteúdo programático: adequação e estruturação• O Vestibular e o ENEM na definição dos conteúdos• Aplicabilidade prática do conteúdo estudado.
2- Embasamento teórico do professor	<ul style="list-style-type: none">• Autores e princípios norteadores da prática pedagógica
3- Representação dos professores acerca dos documentos norteadores da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• O Projeto Político-Pedagógico e os PCNs• O Planejamento de Ensino
4- Prática do professor	<ul style="list-style-type: none">• Oralidade, escrita, leitura e gramática• Atividades privilegiadas• Textos lidos e produzidos nas aulas• Correção e aperfeiçoamento dos textos escritos• A interdisciplinaridade• Recursos pedagógicos utilizados• A avaliação da aprendizagem
5- Representação dos professores acerca da atitude dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• Interesse dos alunos pela disciplina• Dificuldades apresentadas pelos alunos• Superação das dificuldades• Atividades de que os alunos gostam

4.1.1 – Representação dos professores acerca do conteúdo de Língua Portuguesa

Nesta categoria apresentamos a representação dos professores acerca do conteúdo de Língua Portuguesa definido para o ensino médio, da influência que o Vestibular e o ENEM exercem na escolha do conteúdo a ser desenvolvido e da aplicabilidade desses conteúdos no cotidiano do aluno. Ela se constitui de quatro subcategorias, as quais passamos a apresentar:

- a) Conteúdo programático para o ensino médio: adequação e estruturação.

A análise deste item nos aponta que é consensual entre os professores que o conteúdo de Língua Portuguesa definido para o ensino médio é adequado, embora a justificativa apresentada varie. O professor P2 justifica a adequação em virtude de esse conteúdo ser oficializado pela Secretaria de Educação do Pará, a qual, na opinião da informante, detém a autoridade do conhecimento.

Eu vejo que eles são convenientes, são condizentes sim, até porque é feito todo um estudo pela Secretaria de Educação, dentro dos parâmetros curriculares, que são os parâmetros que dão a base. (P2)

A fala da informante reflete, a nosso ver, uma certa passividade, uma certa acomodação da professora. Ela não questiona se esse conteúdo vai atender às necessidades do aluno, às suas expectativas, avalia como adequado por ter sido definido pelo órgão oficial.

A justificativa apresentada pelo P3 se apoia no fato de o conteúdo contemplar o que é exigido pela ENEM e pelo Vestibular.

Eu acredito que esteja alinhado para o ENEM, o que se cobra no ENEM. Se trabalha meio voltado para o ENEM, meio voltado para o Vestibular. Então a gente fica meio dividido. [...] Do 2º para o 3º se trabalha mais a dissertação, justamente para tentar habilitar o aluno para o ENEM. (P3)

A declaração do P3 evidencia a preocupação em preparar o aluno para o ENEM e o Vestibular, tanto que esses dois exames, na fala do professor, são tomados como referência para o ensino, isto é, os assuntos trabalhados em sala seguem o que é cobrado nesses dois exames.

Retomando a LDB, Lei nº 9.394/96, verificamos que, em seu Art. 35, I, IV, o ensino médio é concebido como “etapa final da educação básica” e entre seus objetivos estão “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental...” e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...” Esses objetivos, a nosso ver, pressupõem o desenvolvimento do aluno para além do Vestibular e do ENEM. É uma preparação que deve conceber o aluno incluído na sociedade e, portanto, que esteja apto a compreendê-la, a viver nessa sociedade. A preocupação com os exames mencionados limita, em nosso entender, o aprendizado e, considerando o declarado por P3 existe uma preocupação da escola com a aprovação dos alunos no Vestibular e no ENEM.

Embora os três informantes considerem adequado o conteúdo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, fazem referência a alguns ajustes que deveriam ser implementados.

Um deles considera que deveria ser dada mais ênfase ao estudo sistemático da gramática, porque sem esse conhecimento não é possível ao aluno entender o emprego das palavras, a interpretação do texto.

Porque sem a noção de gramática como é que ele pode interpretar os textos... se ele não conhecer, por exemplo, as classes de palavras, o que é substantivo, o que é artigo, o que é verbo, qual é a sua função, qual é a relação das conjunções dentro de um texto, então ele precisa conhecer gramática para saber também porque que as palavras são aplicadas no texto. (P1)

Um outro informante refere-se ao ajuste da carga horária, pois é muito conteúdo e o tempo destinado às aulas, muito pouco.

Só que eu sempre achei o tempo destinado... É muito conteúdo e pouco tempo para isso. Tanto é que o professor fica naquela correria. E às vezes não dá mesmo. Na prática, vamos ser sincera, não dá pra gente cumprir com o conteúdo. (P2)

E outro informante aponta a necessidade de uma melhor redistribuição dos conteúdos pelas séries. Cita como exemplo as classes de palavras, concentradas em um só ano, e que deveriam ser redistribuídas pelos três anos do ensino médio.

O conteúdo do 2º ano, ele pega principalmente na gramática, todas as classes gramaticais. Pega as 10 classes. Então algumas coisas eu acredito que poderiam ser melhoradas. Diminuí o programa ou até dividia. Classe de palavras 10. Vamos trabalhar uma parte no 1º ano, uma parte no 2º ano e uma no 3º. (P3)

Ao se referirem aos três assuntos que compõem o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa – gramática, redação/produção de texto e literatura – há, também, consenso entre os professores. Eles são de opinião que esses três assuntos devem ser trabalhados separadamente, ou seja, como três disciplinas, o que, segundo eles, favoreceria o aprendizado, pois a carga horária destinada é insuficiente para ministrar os três assuntos. Os professores afirmaram, com convicção, que a carga horária da disciplina é um dos principais requisitos para que os assuntos sejam ministrados de forma adequada, e, conseqüentemente, haja aprendizado pelos alunos.

Três áreas para poucas aulas. Seria necessário oferecer essas áreas como três disciplinas, para que o professor trabalhasse os conteúdos satisfatoriamente nessas áreas. Porque hoje você deve trabalhar essas três áreas em uma disciplina só, Língua Portuguesa, e a carga horária é muito pequena. (P1)

É muito conteúdo e pouco tempo para isso. Tanto é que o professor fica naquela correria. E às vezes não dá mesmo. Na prática, vamos ser sincera, não dá pra gente cumprir o conteúdo. (P2)

Todas as escolas deveriam ter três professores, ou então que o professor tivesse 20h para gramática, 10h para literatura e 10h para redação, pelo menos, aí daria para cumprir o programa. Eu acredito que daria, mas do jeito que é agora, o professor tem que se desdobrar para cumprir o programa e pra tentar que o aluno aprenda. (P3)

Embora a literatura integre o conteúdo de Língua Portuguesa, não é feita quase nenhuma referência a ela. E quando é feita, é para dizer, como na fala do P2, que ela acaba sendo deixada de lado em prol dos outros assuntos, porque, na concepção do aluno, estudar Língua Portuguesa é estudar gramática e redação.

Eu sempre fui mais pra Língua Portuguesa e redação, mas a literatura fica sozinha, entendeu, ela fica ali como se tivesse qualquer coisa ali no cantinho e os próprios alunos, como não têm hábito de leitura, não conhecem grandes autores, eles não questionam muito. Para eles, Português é estudar gramática e redação, aí depois é que vem a literatura.” (P2)

b) O Vestibular e o ENEM na definição dos conteúdos

De acordo com os informantes, a definição dos conteúdos para o ensino médio é influenciada pelo que é cobrado no ENEM e no Vestibular.

Certamente principalmente o ENEM, pela possibilidade do aluno entrar em uma universidade ou faculdade no decorrer ou após o 3º ano do ensino médio. (P1)

[...] as questões (dos exercícios) são atreladas ao ENEM e às nossas duas universidades públicas, UEPA e UFPA e também à universidade particular. (P2)

Com certeza influencia, porque o que nós pensamos: nós vamos preparar nosso aluno para o ENEM e para o Vestibular. [...] Então o Vestibular e o ENEM influenciam bastante nesses conteúdos que nós trabalhamos, com certeza. (P3)

c) Aplicabilidade prática do conteúdo estudado

Para os informantes, os assuntos trabalhados em sala de aula são utilizados pelos alunos em sua vida cotidiana.

Na opinião do P1, a aplicabilidade do conteúdo se dá porque não é possível separar a escola da vida do aluno.

Contribui, uma vez que não podemos deixar de relacionar o que estudamos em sala de aula com o dia a dia. A escola faz parte do cotidiano dos estudantes, portanto, também deve prepará-los para a vida. (P1)

Para outro informante, a aplicabilidade se dá quando o que é trabalhado em sala é do interesse dos alunos, pois há uma participação deles.

Existe, quando você trabalha temas que são do interesse coletivo, como violência contra a mulher, gravidez na adolescência. [...] Então nesse momento os alunos participam, falam. Alguns até têm aquela timidez, mas falam. (P2)

Podemos inferir que, para o P2, os alunos ao participarem das aulas, ao falarem expondo suas opiniões, estão aplicando os conteúdos de Língua Portuguesa estudados, visto que a construção das frases, a clareza das ideias implica conhecimento da língua.

Um dos professores, o P3, mencionou a aplicação do conteúdo em outros momentos da vida, como a seleção para um emprego. Mas afirmou que, no seu entender, para o aluno, a aplicabilidade dos conteúdos se restringe às questões formais de sala de aula, pois ele não consegue perceber que o que é estudado em sala é utilizado nos mais diferentes momentos de sua vida.

... mas nós gostaríamos que ele ficasse um pouco preparado para fazer uma redação, para uma entrevista...você precisa da Língua Portuguesa pra você arrumar um emprego, porque você precisa falar direitinho numa entrevista... (P3)

Nós fazemos o possível para que ele (o aluno) entenda que isso vai ser aplicado. Mas eu vejo que ainda há uma barreira entre o que se estuda na escola, parece que o que se estuda na escola é meio fechado. Parece que o aluno não percebe que o que ele estuda na escola vai servir, vai ser importante pra ele na sua vida. Infelizmente ainda tem muito isso: o que eu estudo é pra fazer prova, lá fora é outra coisa. (P3)

De acordo com a fala de P3, parece que a escola ainda não consegue estabelecer uma relação com a vida cotidiana. É como se os saberes desenvolvidos na escola somente a ela pertencessem, somente ali pudessem ou deveriam ser aplicados. E os saberes veiculados fora da escola parece-nos que, também, ainda não têm um lugar definido na escola. Daí a importância da contextualização, e no dizer de Domingues et al (2000), “Por meio da contextualização seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais” (p.73).

Os PCN+ Ensino Médio, em relação à aplicação do conhecimento a situações reais, afirmam que “os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais (trabalho, família, convívio social...) (p.31), o que vai ao encontro da opinião exposta por P3.

Como verificamos em b, segundo os informantes, os assuntos de Língua Portuguesa estudados no ensino médio objetivam a preparação do aluno para o ENEM e o Vestibular. Os professores, ao afirmarem que o conteúdo é voltado para esses dois exames, o que pode possibilitar ao aluno ter um bom desempenho neles, estão apontando, no nosso entender, também uma aplicabilidade prática dos assuntos estudados.

4.1.2. Embasamento teórico do professor

a) Autores e princípios norteadores da prática pedagógica

Os professores declararam que embasam sua prática pedagógica em estudiosos como Vigotsky, Piaget, Paulo Freire, Evanildo Bechara, Celso Cunha, William Roberto Cereja.

São tantos os autores que eu gosto de me apoiar, mas gosto de Evanildo Bechara, eu gosto do Celso Cunha e principalmente Wiliam Roberto Cereja com a Gramática reflexiva. (P1)

Os que eu mais estudei durante a graduação foram o Vigotsky e o Piaget, embora eu simpatize muito mais com o Vigotsky (...) então eu acho que eu faço uso em algum momento dessa teoria. (P2)

O Evanildo Bechara é um livro que eu gosto de ler (...) para meu conhecimento, para meu embasamento. E o Pasquale também, apesar de dizerem que ele é gramatiquero. (P2)

Eu gosto muito do Paulo Freire, porque ele desenvolveu a pedagogia da autonomia, fazer com que o aluno ele se olhe como um ser social e que aquilo que ele aprende na escola ele pode levar pra vida e aquilo que ele traz de fora da escola possa ser aplicado. (P3)

E assim dos gramáticos, eu gosto do Cereja, do Bechara, eu gosto dele, tira muitas dúvidas, consultas pra parte mais técnica. (P3)

A qualificação e atualização do professor são necessárias para o domínio técnico da disciplina que ministram, para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, para a reflexão que devem fazer acerca de suas ações pedagógicas. Essa qualificação e atualização é ressaltada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao defenderem que o professor de Língua Portuguesa deve estar “em permanente e contínua formação científica e pedagógica” (p.44), a fim de que possa ter maior compreensão sobre a língua, seus usos sociais, sua variabilidade e dessa forma desenvolver um processo de ensino aprendizagem que atenda à realidade em que atua.

Dois dos professores declararam que têm pós-graduação, lato sensu, em Ensino e Aprendizagem da Língua, e um professor, em Teoria Literária e Gestão Escolar. Além desses cursos, somente um deles mencionou um curso do qual participou ultimamente: Gramática e Redação Oficial. Por essas declarações percebe-se que não existe uma política de permanente formação dos professores como seria o desejável.

Há, hoje, inúmeras publicações acerca do ensino-aprendizagem da língua, e que são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas pareceu-nos que os professores participantes deste estudo não têm acesso a essas publicações. Como afirma Antunes (2003), “Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” (p.39).

Como podemos constatar pelas declarações dos professores, eles têm por apoio os gramáticos, numa demonstração nítida de que o ensino gramatical ainda prevalece e outros aspectos da língua não ocupam o espaço que deveriam.

4.1.3. Representação dos professores acerca dos documentos norteadores da prática pedagógica

Consideramos como documentos norteadores da prática pedagógica o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Planejamento de Ensino (PE).

a) O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Os professores foram unânimes em considerar a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP), porque entendem que esse documento deve nortear as ações a serem desenvolvidas pela escola. Ressaltam, entretanto, que sabem da existência do PPP na escola, mas não participaram de sua elaboração e não têm conhecimento de que a comunidade escolar tenha sido chamada para discutir a construção desse documento. Afirmam, ainda, que nunca manusearam o documento.

O PPP é o documento que vai nortear todas as ações voltadas ao ensino-aprendizagem. Ele é indispensável no que a escola se propõe. (P1)

Pelo que eu saiba, o Projeto Político-Pedagógico ele foi feito... Mas na verdade eu nunca peguei o Projeto Político-Pedagógico, mas como a escola é grande de repente houve alguma reunião e eu não tenha participado. (P2)

O Projeto Político Pedagógico é muito importante, só tem um porém, o PPP está defasado, ninguém sabe quem fez, quando ele foi revisado, quem foi envolvido. [...] E precisa sim que esse projeto seja bem elaborado, que ele seja realmente um documento que norteie as atividades da escola, que não é o que acontece hoje, pelo menos até onde eu sei. (P3)

Ao que parece, inexistiu na escola a elaboração participativa do PPP. Os professores, que vivem de perto a realidade da sala de aula, junto com todos os outros segmentos da comunidade escolar deveriam ter participado da elaboração desse documento, para que se vá deixando, cada vez mais, essa prática de sermos meros repetidores de orientações advindas de um grupo menor que “pensa” pela escola como um todo. A elaboração do PPP deve contemplar, conforme o Art. 4º da resolução CEB/CNE nº 3/98, a estrutura curricular a ser seguida e isso deve ser construído de forma coletiva, com a participação de professores e demais segmentos da comunidade escolar.

A declaração dos professores vai de encontro ao afirmado pelo diretor da escola acerca da elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Segundo o diretor, a construção

desse Projeto se deu de forma coletiva, com a participação de todos os segmentos da comunidade educativa.

b) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Quanto aos PCNs, um informante considera que ele é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. As declarações dos outros dois nos apontam que eles (os professores) não consideram esse documento essencial a sua prática pedagógica, tanto que ele não é levado em conta quando da elaboração do Planejamento de Ensino. Um dos professores declarou que sabe alguma coisa sobre esse documento, mas que nunca participou de um estudo, uma reflexão acerca dele.

Os PCNs, por sua vez, também eles orientam o fazer pedagógico do professor. Logo, ele é indispensável nesse processo. (P1)

E em relação aos PCNs, eu já li alguma coisa. Mas eu nunca estudei aqui os PCNs e nem discutimos. As coisas já vêm direcionadas, o que nos resta é ler e tentar adequar a nossa realidade. (...) Faltou uma participação do professor no estudo dos PCNs. (P2)

Em relação aos PCNs, é um documento que está lá guardado e nós não trabalhamos com ele. Não houve um estudo desse documento na escola. É um documento meio alheio a nós. (P3)

Percebemos pelas declarações dos professores que eles têm um conhecimento superficial dos PCNs, o que nos leva a inferir que a escola não tomou em consideração esse documento como um dos elementos que podem auxiliar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. E como dizem os PCNs (1998 a), “O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu funcionamento” (p.10).

b) O Planejamento de Ensino (PE)

Em relação ao Planejamento de Ensino, os professores informaram que ele é realizado no início do ano, por disciplina, não havendo, ao longo do ano, encontros para avaliação desse documento. Cada professor vai ajustando suas ações, vai ajustando o PE, ao longo do ano, de acordo com sua própria experiência e a realidade de suas turmas.

Há uma preocupação para a montagem do planejamento das atividades, geralmente por disciplina, destacando-se o início do período letivo. (...) ainda há a predominância do fazer individual, de acordo com o entendimento do professor. (...) a cada quinzena ou ao fim do mês os professores deveriam se reunir para discutir o que deu certo, repensar o seu fazer pedagógico. Isso não acontece. (P1)

O Planejamento de Ensino nós fazemos por disciplina, (...) mas a rediscussão é muito difícil, não ocorre, não fazem uma reunião para reavaliar o que você fez, por exemplo, durante o primeiro semestre. Cada um reavalia de acordo com sua visão e tem aquela questão, a questão do tempo que não nos permite parar para reavaliar. (P2)

O Planejamento de Ensino é feito no início do ano e a realidade mesmo é que nós não reavaliamos ao final de cada semestre. Nós levamos dentro da nossa realidade. O que nós procuramos fazer é seguir aquele planejamento, cumprir o conteúdo. (P3)

Como é possível perceber, as atividades desenvolvidas em sala são orientadas pela própria experiência do professor, e só dele depende o como fazer, o como desenvolver suas atividades. O Planejamento deveria ser um momento em que os professores refletissem acerca de sua prática, expondo o que, o como e o para que ensinam, a fim de que ela fosse aperfeiçoada.

Pelas declarações, a elaboração do Planejamento se constitui em uma atividade a mais para cumprir uma programação pedagógica estabelecida pela escola, pois, na realidade, esse PE, em geral, não é considerado quando da programação das aulas, das atividades de sala de aula, as quais acontecem de acordo com a experiência, a disposição, o entendimento de cada professor.

4.1.4. Prática do professor

Neste item, Prática do Professor, nosso objetivo foi levantar, junto aos professores, dados referentes a sua prática pedagógica, tais como: os aspectos da língua portuguesa que eles privilegiam nas aulas, as atividades desenvolvidas, os textos lidos e produzidos pelos alunos, a correção dos textos, a interdisciplinaridade, a avaliação da aprendizagem.

a) Oralidade, escrita, leitura e gramática

Em relação à prática pedagógica, ao serem inquiridos sobre os aspectos privilegiados nas aulas – oralidade, escrita, leitura e gramática – os informantes têm opiniões até certo ponto convergentes.

Um deles declarou que tenta abordar todos os aspectos mencionados, porque eles constituem um todo e não podem ser trabalhados separadamente, considerando a experiência de vida do estudante.

Tento dar atenção a todos esses aspectos porque não posso trabalhá-los separadamente. Fazem parte de um todo integrado, e como o ensino-aprendizagem é um processo dinâmico e integral, nós não podemos prescindir da vivência do estudante. (P1)

Outro declarou que, em suas atividades, dá ênfase ao texto, mas tendo em vista a gramática, e faz uma abordagem geral do assunto, um pouco de cada aspecto.

Eu trabalho gramática, eu gosto de trabalhar gramática. Trabalho a leitura, em função da gramática. Eu tento um pouquinho de cada, eu tento mesclar, mas eu também dou ênfase ao texto. (P2)

O terceiro professor afirmou que privilegia a gramática, porque entende que o aluno está na escola para aprender a regra, a norma culta, e ao aprender a regra o aluno saberá aplicá-la na escrita, na oralidade. A seguir, a escrita e a leitura e por fim a oralidade.

Eu privilegio a gramática porque eu acredito que o aluno está na escola para aprender a regra, pra aprender a norma culta, né, então eu privilegio a gramática. A escrita e a leitura em seguida e a oralidade por último. Eu vejo assim: falar todos nós sabemos, então se o aluno aprender a regra, se ele aprendeu a norma culta, ele saberá aplicá-la quando necessário, tanto na escrita quanto na oralidade. (P3)

Pelas falas de P2 e P3 fica claro que, para eles, a produção de um bom texto está diretamente relacionada ao domínio da gramática, razão por que ela deve ser privilegiada. Observamos que o P2, mesmo declarando que dá ênfase ao texto, em sua fala o primeiro aspecto a ser mencionado é a gramática.

Essa opinião também é encontrada em Ângelo (2005). Os professores por ela entrevistados também apontam essa relação entre “conhecimento gramatical e escrever bem”. Como diz Ângelo, “A aquisição de conhecimentos gramaticais como a pontuação,

ortografia, conjugação verbal, dentre outros tópicos, era o degrau a ser galgado para escrever bem” (p.191).

O Posicionamento de P3 guarda uma relação direta com o conceito de gramática normativa ou prescritiva citado por Possenti (1997): conjunto de regras que os falantes devem seguir para que possam falar e escrever corretamente. E, segundo o autor, o aluno para ser aprovado pela escola e pela sociedade deve obedecer a essas regras. Para Ilari (2006), as regras, no contexto da gramática normativa, são normas de conduta linguística que definirão como o usuário deve agir em relação ao uso da língua. Isso está claro nessa fala do P3, ao mencionar que o aluno deve aprender as regras para saber aplicá-las corretamente.

b) Atividades privilegiadas

Em relação às atividades desenvolvidas nas aulas, os professores foram unânimes em afirmar que elas se constituem de leitura, interpretação e produção de textos.

As atividades, eu gosto muito de fazer leituras e interpretação de textos, além da criação de textos. [...] As criações textuais, por exemplo, esses textos que você está vendo foram criados pelos meus alunos em sala de aula... (P1)

As atividades são voltadas para leitura, interpretação, produção de texto. (P2)

Percebemos na fala do P1 uma ação do professor no sentido de divulgar os textos dos alunos, propiciando, assim, que a produção textual, ao ser divulgada, deixe de ser apenas uma atividade de sala de aula, e ganhe outros interlocutores.

A título de esclarecimento: o trecho “esses textos que você está vendo”, presente na fala acima, refere-se a textos afixados na parede da biblioteca, local onde se realizou a entrevista.

Um dos informantes citou, além da leitura, interpretação e produção de textos, exercícios do livro didático e pesquisa na internet, no dicionário.

Nós usamos o livro didático, que nós temos, exercícios do livro e exercícios copiados do quadro de giz. Também atividades de leitura e produção de texto, interpretação de texto e pesquisa. Eu mando eles fazerem pesquisa na internet, no dicionário. As atividades são variadas, né? Agora não tem muitas novidades, né? (P3)

Ao destacarem a leitura como atividade privilegiada, tivemos a sensação de que as atividades desenvolvidas tinham por objetivo despertar no aluno o gosto pela leitura,

formar leitores, mas essa hipótese não se confirmou. As respostas dadas nos apontam que a leitura é seguida da interpretação e da produção de textos, tendo por objetivo, conforme Suassuna (2000), o “leitor-reprodutor”, que lê para entender o que está colocado no texto. Para Antunes (2003), esse tipo de atividade não desperta o interesse do aluno porque não lhe possibilita o entendimento das diversas funções sociais da leitura. Consequentemente, a formação do leitor também não acontece.

Essa forma como a leitura é abordada também nos remete a Geraldi (2004), quando afirma que “Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (p.90).

Nas atividades apontadas pelos professores, não houve menção a outras manifestações da linguagem como teatro, música, etc. A menção ao texto literário também praticamente não existe.

c) Textos lidos e produzidos durante as aulas

Quanto aos textos lidos em sala, pareceu-nos haver uma certa divergência entre os respondentes. Dois deles declararam que os alunos leem em sala textos diversificados: de jornais, de revistas, editoriais, textos de opinião, etc. Um deles deu destaque à leitura de poemas. Essas leituras mencionadas por esses dois professores fogem um pouco da leitura do chamado texto escolar, ou seja, aquele que se encontra no livro didático.

Eu privilegio os poemas. Nós também trabalhamos textos jornalísticos, principalmente os editoriais, entre outros. Eu trabalho muito com eles essa parte dos editoriais e dos textos de opinião. A gente procura os fatos do cotidiano, os que estão em voga pra trabalhar em sala de aula. (P1)

Os textos que eles leem em sala são diversificados, procuro contemplar poemas, prosas, bulas de remédio. Peço também pra eles trazerem textos. (P2)

Um outro professor declarou que os alunos leem principalmente os textos do livro didático. Outros textos, mais raramente.

Principalmente do livro didático, algumas coisas que às vezes eu levo de casa justamente pra leitura primeiro, depois pra interpretação e depois pra produção. São textos que servem de apoio pra produção. (P3)

Ao perguntarmos para os participantes que tipos de texto os alunos produzem em sala, os três afirmaram que os alunos produzem textos descritivos, narrativos e dissertativos,

tendo por base os textos lidos em sala. Apenas um deles, o P1, mencionou que os textos são também elaborados a partir de ocorrências da realidade.

Textos narrativos e dissertativos. Os temas surgem dos fatos do dia a dia: violência urbana, ficha-suja, futebol, violência no campo... Dissertações de acordo com a realidade, sempre associados com a realidade. (P1)

A produção dos textos está relacionada ao tipo de texto que o aluno lê. Se eu trabalho um texto narrativo, eles vão produzir um texto narrativo, o texto lido é uma dissertação, o aluno produz uma dissertação. (P2)

As respostas dadas nos apontam, conforme referimos em b), que a leitura realizada em sala tem por objetivo a interpretação e a produção de textos. Através dela o aluno entra em contato com um modelo de texto o qual o auxiliará em sua produção textual.

Ainda em relação à produção textual, os professores referem-se, principalmente, aos três tipos, narração, descrição e dissertação. E nessa produção percebe-se a preocupação com o ENEM e o Vestibular. Apenas um mencionou a elaboração de resenhas e resumos.

A produção dos textos está relacionada ao tipo de texto que o aluno lê. Se o texto lido é uma dissertação, o aluno produz uma dissertação. Também fazem resenhas e resumos. (P1)

Se eu trabalho um texto narrativo, eles vão produzir um texto narrativo, eu faço eles lerem as páginas amarelas de opinião das revistas que eu trago. Então eles produzem resenhas, resumos. (P2)

No 1º ano produzem mais narração e um pouquinho de descrição e no 2º e 3º ano dissertação por conta do Vestibular e do ENEM. (P3)

A declaração dos informantes de que a produção textual tem por base textos anteriormente lidos nos aponta que, além de os alunos reproduzirem o modelo do texto lido, reproduzem, também, de certa forma, o tema discutido nesse texto, ou seja, os temas abordados nas atividades escritas são, predominantemente, os determinados pelo professor, temas livres são menos frequentes. Esse tipo de atividade é citado por algumas das professoras entrevistadas por Ângelo (2005): “Foi mencionado por algumas delas que a redação podia ocorrer vinculada à atividade de leitura: nesse caso, o tema proposto se relacionava ao assunto discutido anteriormente no texto” (p.155).

Um dos professores mencionou que é pela produção de textos que ele faz um levantamento das dificuldades dos alunos em termos de gramática.

Eu gosto muito de desafiá-los a criar seus próprios textos e nessa criação é que eu vou descobrindo as deficiências... além dessa questão aí da aplicação da gramática.(P1)

Por essa declaração pareceu-nos bem clara a preocupação do professor com que o aluno escreva bem e isso relacionado ao domínio do conhecimento gramatical. Mas pareceu-nos, também, que as questões de ordem gramatical são vistas de uma forma mais contextualizada, afastando-se, de certa forma, daqueles modelos de exercícios gramaticais constituídos de frases soltas.

Ao falarem do texto escrito, os professores apontam, como já referimos, a descrição, a narração e a dissertação, não estabelecendo diferença entre tipo de texto e gênero de texto, talvez por um certo desconhecimento do que isso significa. Mencionam, entretanto, o uso, em sala, de textos de revistas, o que necessariamente vai além da descrição, narração e dissertação. Mencionam, também, o uso dos textos do livro didático que já trazem certa variedade de gêneros textuais.

Pela declaração dos professores percebe-se, portanto, que a produção textual enfoca, principalmente, a narração, a descrição e a dissertação. Esse dado é apontado por Bonini (1998), citado por Baldo (2004).

A prática de produção de texto, mencionada pelos participantes, ocorre, em geral, a partir de um texto lido anteriormente. Essa prática, pela forma como os professores se posicionaram, influencia o aluno a reproduzir aquele tipo de texto, aquele formato que ele teve como modelo. Além disso, da forma como expuseram os informantes, pareceu-nos que se os textos são elaborados partindo de um modelo, o contexto social não é considerado nessa produção. E aí o questionamento feito por muitos estudiosos: qual o objetivo da escrita? Para quem o aluno escreve?

A declaração do P1 já mencionada, “Eu gosto muito de desafiá-los a criar seus próprios textos [...] além dessa questão aí da aplicação da gramática”, parece-nos, procura ir além de um modelo pré-definido, propiciando a produção textual de temas de livre escolha do aluno, embora ainda evidencie a preocupação de correção gramatical, a partir do texto. As declarações dos outros informantes apontam que o objetivo da escrita, em geral, é treinar a construção de modelos (descritivos, narrativos e dissertativos) e corrigir os desvios gramaticais. Com esse objetivo, o texto interessa apenas ao professor.

Não houve menção, pelos informantes, a outros tipos de atividades que tivessem outra finalidade que não a prática da sala de aula. Essa prática vai de encontro ao defendido por Suassuna (2000), para quem a prática da escrita deve partir de situações

concretas de uso e ser avaliada como o resultado dos desejos do aluno, da sua necessidade de dizer algo, necessidade de compartilhar suas experiências e não servir, apenas, como pretexto para ele, aluno, ser avaliado pelo professor.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.37) defendem que esse tipo de prática (produção de textos a partir de outros textos) é eficaz quando permitem ao aluno “uma mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base”, o que se manifesta, por exemplo, quando o texto motiva a produção de uma resenha, de uma pesquisa e não simplesmente para a reprodução do modelo, como afirmam os respondentes: “se o texto for dissertativo, o aluno vai ter que produzir uma dissertação, etc.”

Não há nenhuma referência a estratégias de leitura, por exemplo. A oralidade também não foi enfatizada por nenhum dos professores. Aliás, apenas um dos professores a mencionou, mas em último lugar entre as atividades, numa clara demonstração de que essa não é uma atividade valorizada pelos entrevistados. Na tese de Ângelo (2005. p. 19) a oralidade também é apontada pelas entrevistadas como “objeto periférico”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.37) apontam que atividades voltadas para a produção de textos orais, tais como debates, seminários, teatro, entre outras, permitem ao aluno perceber que a fala e a escrita são modalidades de uso e que estão presentes nas práticas sociais, além de contribuírem para que o aluno perceba que essas práticas têm formas próprias de uso, o que permite trabalhar variação linguística, os níveis de formalidade e informalidade da língua dependendo do uso, a relação entre oralidade e escrita.

Os professores mencionaram como atividade desenvolvida em sala a interpretação de textos, mas não houve nenhuma referência à forma como essa atividade é desenvolvida.

d) Correção e aperfeiçoamento dos textos

Em relação aos aspectos que os informantes consideram quando procedem à correção dos textos dos alunos, os três professores mencionaram a coesão e a coerência como os aspectos principais a serem considerados na correção dos textos.

Eu só tenho optado pela coesão e pela coerência do texto. São dois aspectos que eu gosto muito de tocar (...). Se ele (o aluno) me faz entender, se ele tem a capacidade de me fazer entender, ele já ganhou comigo. (P1)

Pra mim, a coerência e a coesão, porque é básico pra você escrever qualquer coisa. (P2)

Mas também foi citado o conteúdo, a ortografia, a acentuação, a pontuação. É o que podemos perceber nas seguintes declarações:

Eu ainda sou meio antiga (...) uso uma canetinha vermelha... E eu marco a questão da ortografia,... (P2)

Bom, tem a questão do conteúdo mesmo, né, coesão e coerência, a parte de ortografia, de acentuação, pontuação, vou olhando tudo, né. (P3)

A prática de correção mencionada por P2 e os aspectos considerados na correção por P2 e por P3 são semelhantes aos mencionados por Ângelo (2005): “A correção da redação era feita a caneta vermelha [...] e tal tarefa era de ordem gramatical: ortografia, concordância, regência pontuação eram os alvos da correção” (p.204)

No processo da correção, os professores demonstram preocupar-se com a textualidade, tanto que citam dois entre os fatores que a asseguram, que são a coesão e a coerência, como os elementos principais a serem observados na produção textual. Além desses dois aspectos, são mencionadas questões de ordem gramatical, o que evidencia uma preocupação, também, com o domínio do código linguístico.

Essa preocupação dos professores com as questões de ordem gramatical vai ao encontro daquilo que Ilari (1985) denomina de “boa expressão como subproduto da gramaticalização” (p.55), que se verifica nessa preocupação dos professores com a correção dos desvios gramaticais.

E para aperfeiçoar os textos escritos pelos alunos, um dos respondentes disse usar a prática da leitura e a recriação do texto. Essa recriação é feita com a participação do professor, ocasião em que este mostra aos alunos a estrutura textual, o emprego das palavras.

A prática da leitura. Então é essa a questão da prática que eu desenvolvo para aperfeiçoar o texto, a prática da leitura. (...) E também pego o texto em sala de aula e peço pra eles criarem junto comigo o texto no quadro. Mostro pra eles que criar um texto não é fácil, criar um texto é trabalhar, criar um texto é garimpar palavras. (P1)

Um outro respondente disse que pede aos alunos que refaçam os textos, a partir das falhas apontadas, em caneta vermelha, por ele, professor.

Eu ainda sou meio antiga, dizem arcaica, uso uma canetinha vermelha... E eu marco a questão da ortografia, mostro para eles onde erraram e digo: vamos fazer de novo, refaçam. Tentem de novo, melhorem, passem a limpo. Eles melhoram vinte, trinta por cento. (P2)

O terceiro professor também segue essa linha de reescritura do texto, a partir da correção anteriormente feita por ele, professor, em um processo que se repete até o texto “ficar bom”.

Nós trabalhamos um tema, aí eu peço pra eles produzirem um texto e aí ele traz o texto. Aí eu corrijo, verifico o que não está bom, se não teve coerência, não teve coesão e aí eu anoto pra ele e peço pra ele refazer. Aí ele leva de novo, traz, eu corrijo. Se não tiver bom, refaz. Aí ele leva de novo, traz, eu corrijo e se tiver bom já passo um visto, vai pra outra atividade. Se não tiver bom, refaz. (P3)

O professor P3, ao falar de sua prática para aperfeiçoar o texto dos alunos, chamou atenção para as dificuldades para se desenvolver um trabalho mais sistemático e, conseqüentemente, eficaz. Entre as dificuldades apontou: o número de alunos em sala, a falta de tempo, pois o professor tem sempre muitas turmas, e o desânimo dos alunos: muitos não devolvem o texto refeito, outros dizem que já fizeram várias vezes e que não vão fazer mais.

O número de alunos dificulta bastante. São muitos alunos, então são muitos textos. Eu vou passando as atividades, vou corrigindo [...]. Não ficou bom, eu vou dizendo vai refazendo. E e uns refazem, aí eu vou olhando outros. “Ah!, me esqueci, deixei pra semana” [...] Então acaba que nem todos da turma fazem, e realmente dá trabalho, demanda tempo que às vezes o professor não tem, né?. O professor tem que arrumar tempo pra corrigir e pra entregar o texto e ainda tem que ter, assim, habilidade com o aluno pra que ele tenha ânimo de refazer. Porque tem uns que dizem: “Professora, eu já fiz três vezes isso, não vou mais fazer”. (P3)

Não há dúvida de que essas variáveis apontadas pelo professor dificultam o desenvolvimento da prática pedagógica. São elementos que interferem no bom desempenho do professor e, em consequência, do aluno também.

Considerando aquilo que os professores mencionaram como relevante na correção dos textos e como procedem para aperfeiçoar o texto escrito pelos alunos, percebemos que há uma preocupação dos professores com o aspecto formal do texto, com a correção dos desvios gramaticais, com o domínio, pelos alunos, do código linguístico, com a norma culta, o que está claro na fala do P2 e do P3, aspectos esses que são mencionados por

Suassuna (2000) e Antunes (2003) quando tratam do ensino da escrita. Depreendemos da fala desses professores uma referência muito acentuada à correção dos desvios gramaticais no ato de refazer o texto. Ter domínio dos aspectos gramaticais é necessário, mas eles não são determinantes para que o aluno se torne um bom escritor.

Refazer ou reescrever o texto deve ter por objetivo o aperfeiçoamento da competência comunicativa do aluno o que implica avaliar no texto, entre outros aspectos, a adequação estrutural dos períodos e parágrafos, sua ordenação, o adequado emprego das palavras, a exposição das ideias, a argumentação. O informante P1, por sua declaração, está mais próximo, a nosso ver, desse processo de reescritura.

Não se pode negar que há uma preocupação dos informantes com que os alunos aperfeiçoem o texto, mas esse aperfeiçoamento passa sempre pela correção dos desvios gramaticais e pela apropriação do modelo textual lido antes, num entendimento de que, repetindo-se o modelo, a aprendizagem da escrita está garantida.

Um outro ponto que merece uma reflexão: qual o objetivo da produção desses textos? A quem se destinam? Não percebemos na análise das falas dos respondentes a intenção de divulgar os textos dos alunos, com exceção do P1, que afixou, na Biblioteca da escola, textos produzidos pelos alunos: “Esses textos que você está vendo na parede foram criados pelos meus alunos em sala.” (P1)

Pareceu-nos que, em geral, os textos dos alunos destinam-se tão somente à avaliação, pelo professor, das falhas por eles cometidas, o que é evidenciado pela seguinte fala do professor P2: “mostro para eles onde erraram e digo: vamos fazer de novo, refaçam”.

Ainda nesse processo das atividades de escrita desenvolvidas em sala, não há referência, pelos participantes, de outros gêneros como cartas, relatórios, avisos, recados, etc. ou outras atividades que tenham outros objetivos que não apenas a prática da sala de aula.

Também a literatura é pouco mencionada pelos professores, embora faça parte do conteúdo de Língua Portuguesa, assim como a oralidade, que é timidamente mencionada. Pareceu-nos, pelas falas, que as atividades são centradas na escrita. A oralidade não é valorizada pelos professores, apenas um a mencionou, mas em último lugar entre as atividades, numa clara demonstração de que ela não é valorizada pelos entrevistados.

e) A interdisciplinaridade

No que diz respeito à interdisciplinaridade, embora ela seja apontada nos PCNs e no Projeto Político-Pedagógico da escola, como uma forma de tratar os conteúdos, não há consenso entre os professores informantes. Um deles declarou que trabalha de forma articulada com as disciplinas História e Geografia. Afirmou que utiliza os assuntos desenvolvidos nessas disciplinas e a partir deles trabalha a produção textual.

O assunto que o professor de História, de Geografia trabalha são usados por mim para a criação textual, principalmente na dissertação. Nós trabalhamos, sim, de forma integrada. Quando eles tratam de um assunto, eles me informam. Eles sabem que eu gosto de aproveitar essas deixas para a produção de textos. (P1)

Um outro disse que não ocorre a interdisciplinaridade e que desenvolveu um único trabalho, junto com o professor de História, para a Feira Cultural.

Na verdade não tenho tido. A única disciplina que eu tive contato maior foi História, porque trabalhamos na parte cultural. Nós trabalhamos a Tropicália. E foi o contato que nós tivemos. Nós fizemos só esse trabalho interdisciplinar e foi muito bom, proveitoso. (P2)

O terceiro afirmou que muito pouco, porque os professores têm muitos alunos, muitas turmas e não dispõem de tempo para planejar conjuntamente. Ocorreu um só trabalho em conjunto, para a feira de Arte e Cultura.

Não, muito pouco, porque o professor tem muitos alunos, muitas turmas, tem um tempo limitado pra tudo, então quando ele tem que interagir com outro ele precisa se planejar, ele precisa disponibilizar um tempo, então às vezes dificulta um pouco e aí é melhor cada um no seu canto. (...) nós fizemos uma feira de Arte e Cultura. Então, nesse momento, se trabalhou a interdisciplinaridade.(P3)

Pela LDB, Lei 9.394/96, o ensino médio passa a ser “a etapa conclusiva da educação básica” (PCN+, p.8), deixando de ser apenas uma etapa profissionalizante ou de preparação para a universidade, o que implica “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (PCN+,p.8). Essa formação geral requer ações articuladas entre e inter áreas que compõem a estrutura do ensino médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas – a fim de que se desenvolvam não só conhecimentos, mas também competências. Não se trata de

“descaracterizar as disciplinas”, mas da possibilidade de, ao se abordar um tema, em uma disciplina, relacioná-lo a outros temas da mesma área ou de outras áreas, ampliando, assim, as possibilidades de domínio de outras linguagens.

Deve ser priorizado, portanto, o trabalho interdisciplinar, visto que, de acordo com o PCN+, “os currículos estritamente disciplinares se revelam cada vez menos adequados” (p.10) ao processo de ensino-aprendizagem.

Embora a interdisciplinaridade já seja um tema bastante discutido nos meios acadêmicos, ela ainda não é presente de forma efetiva nas atividades escolares dos informantes. Supomos que isso se deva ao fato de ainda não haver uma perfeita compreensão do que seja a interdisciplinaridade e do como se faz. Na prática pedagógica dos professores informantes, a tradição do trabalho por disciplina é o que ainda predomina, embora já existam, como mencionam os PCN + (p11), escolas que estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais.

f) Recursos pedagógicos utilizados

Em relação aos recursos didáticos, os professores declararam que utilizam livro didático, exercícios, apostilas, vídeos, data show, internet, filmes.

Livro didático, vídeos, apostilas. (...) Eu gosto muito de elaborar as minhas apostilas, o meu material. (...) Gosto muito dos DVDs, porque depois de uma aula (...) eu gosto sempre de mostrar um DVD pra eles daquele assunto. (P1)

O livro didático é muito usado. Também data show e a biblioteca. Eu incentivo meus alunos a irem à biblioteca, mas lá não tem alguém que os oriente. (P2)

É, nós usamos o livro didático que nós temos, exercícios, uso ainda o quadro e eles copiando, ainda usamos muito isso [...] Eu acho que nós temos poucos recursos, temos o quadro magnético, a internet que funciona uma vez ou outra... (P3)

g) A avaliação da aprendizagem

Ao se referirem à avaliação da aprendizagem, os informantes fazem referência à avaliação qualitativa e quantitativa, avaliação contínua, de forma individual e em grupo.

O Professor P1 foi o que melhor explicitou o processo de avaliação por ele utilizado. Além dos aspectos mencionados pelos outros informantes, esse professor referiu-se à autoavaliação dele, professor, e dos alunos.

Ela é sempre contínua, eu não espero aquele calendário que a escola apresenta para avaliá-los. À medida que eu vou passando os conteúdos, né, nós vamos avaliando. [...] Para cada situação é uma questão. Na outra aula eu penso que eles estão aptos a fazer um teste valendo 10. Então quando chega na época da avaliação escolar, eu já apliquei cinco, valendo 10 cada um. Eu somo e divido pelo número de avaliações o que vai dar na média geral. [...] Todas as turmas são vários trabalhos, individual e em grupo. (P1)

Fala do objetivo da avaliação, que é a mensuração, mas é também um momento de autoavaliação do professor.

Eu quero mensurá-los aí, apesar das críticas acerca dessa avaliação, mas é a forma de eu mensurar e repensar minha avaliação. Ela não é aplicada simplesmente por aplicar mas ela tem um objetivo. Qual é? Ver se eu passo para outro conteúdo. (P1)

Em seu processo de avaliação, o professor usa o *feedback* para conscientizar o aluno de suas falhas e motivá-lo a prosseguir. Também o motiva a uma autoavaliação.

E isso tem sido uma experiência muito válida, porque quando o aluno tira 3, por exemplo, num deles (referência aos testes) eu sento com ele e digo: você precisa levantar no próximo, porque esse três aqui pode... Aí eu pergunto: o que foi que aconteceu? Ah! Eu não estudei. Então você vai estudar, porque na próxima...[...] Aí ele vai fazer uma autoavaliação. (P1)

Em relação à pesquisa, diz que não é muito adepto dessa prática, visto a incidência de cópias, uns dos outros, e cópia da internet, embora oriente os alunos sobre como utilizar os dados.

Eu não gosto muito, ainda, da questão da pesquisa, porque as experiências são negativas. Um pesquisa e os outros querem copiar e aí eu não gosto. Se tiver que fazer uma pesquisa, vai ser feita em sala de aula. Se tiver que fazer uma consulta, eu faço todo o ambiente para que seja feito em sala de aula, porque, se deixar, é essa cultura de um fazer e o outro copiar. Há o plágio da internet também. [...] Esclareço que o aluno pode utilizar todos os recursos, mas [...] coloca entre aspas, cita a fonte...(P1)

Os respondentes P2 e P3 assim se posicionam:

A minha avaliação não é uma prova apenas. Eu dou 5 ou 6 pontos para a prova escrita e aí eu trabalho os cadernos deles, a frequência e outros trabalhos para complementar a nota. Em equipes, em duplas. Deixo bem claro pra eles: vocês são avaliados sempre. É uma avaliação contínua. Não pode mais haver somente aquela avaliação que vale 10, seria até injusto. (P2)

A avaliação nós fazemos individual, e uma parte em grupo. Nós fazemos uma avaliação qualitativa e nós fazemos a avaliação tradicional. Então tudo isso compõe a nota do aluno. Fazem alguns trabalhos em grupo e fazem a prova individual. E aí tudo isso pra compor a nota final. (P3)

Como podemos perceber pelas declarações dos participantes, o ponto principal da avaliação é o conteúdo e entre os instrumentos utilizados, os testes e as provas. É uma avaliação que, no nosso entender, valoriza muito mais o aspecto quantitativo.

Essa prática de avaliação é apontada por Fernandes (2008):

Os testes são claramente os instrumentos mais valorizados e utilizados pelos professores participantes, que tendem a avaliar exclusivamente conhecimentos correspondentes aos conteúdos de natureza acadêmica constantes nos programas (p.89).

4.1.5. Representação dos professores acerca da atitude dos alunos

Nesta categoria, buscamos levantar, a partir da representação dos professores, o interesse, as dificuldades, as afinidades que os alunos demonstram em relação à disciplina Língua Portuguesa. E o fazemos apoiando-nos em quatro subcategorias.

a) Interesse dos alunos pela disciplina Língua Portuguesa

Neste ponto não há consenso entre os professores. A forma como eles veem o aluno, considerando seu interesse pelas aulas e o desempenho nas atividades pedagógicas diverge entre eles.

Para um dos respondentes, os alunos têm interesse pela disciplina.

(...) eles gostam, eles procuram estar em sala de aula. [...] eles estão na quadra de esportes, mas quando eu vou me aproximando da sala, eles deixam a quadra de esporte e vão se chegando, vão entrando... Então eles veem a importância da disciplina e eu procuro mostrar pra eles essa importância. (P1)

Para um outro professor, os alunos não têm interesse pela disciplina, porque a consideram difícil, e acreditam que não conseguem aprender os assuntos tratados nas aulas.

Os alunos não gostam porque acham difícil, eles acham que nunca vai entrar na cabeça deles. São palavras deles. Quando eu falo em redação, parece que você deu uma garfada: “Ai, professora, não, eu detesto, eu sempre fui ruim disso”. Na verdade eles não gostam de Língua Portuguesa porque eles não têm o hábito de leitura, eles não gostam de fazer leitura. (P2)

O terceiro professor acredita que os alunos se esforçam para ter interesse, devido a importância da disciplina, mas, conforme mencionou o professor anterior, em geral eles consideram a Língua Portuguesa difícil, não conseguem aprender.

Eu acredito que eles têm interesse, porque digamos que Língua Portuguesa e Matemática têm um peso maior, então [...] o aluno ele se desdobra pra se interessar. Mas o que eles dizem em geral é que a Língua Portuguesa é difícil, que é muita matéria, que muitas coisas eles não sabem pra que eles estão estudando, que não conseguem aprender. (P3)

b) Dificuldades apresentadas pelos alunos

Em relação às maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, os três professores citaram a leitura como a principal e, em decorrência dela, dificuldades na interpretação e na produção de textos, na resolução de questões subjetivas, nas questões de ordem gramatical como concordância, regência, ortografia.

As maiores dificuldades estão na questão da leitura e interpretação daquilo que leem, e na resolução de questões subjetivas. Como é que nós percebemos isso? É só elaborar uma questão que os leve a pensar. As questões ficam em branco. (P1)

(...) na hora da leitura, duas folhinhas eles olham e “Ai, professora, eu vô te que lê tudo isso? Ai, professora, eu vô morrê de tanto lê.” Eles também têm dificuldades em questões gramaticais, porque passa por essa questão, a ausência de leitura. (P2)

Eles têm muita dificuldade de leitura, de interpretação, de entender o que eles leram, eles têm dificuldade de produzir um texto, muita dificuldade mesmo nessa produção. [...] Apresentam muitas dificuldades nessa questão da ortografia, da pontuação, da concordância, têm muita dificuldade sim. (P3)

Em relação à leitura, o P3 avalia que a falta de leitura é um pouco cultural, pois, segundo ele, os professores também leem pouco. Diz ele que ler dá trabalho e que é melhor assistir televisão.

Eles leem pouco, mas isso também, né, acho que ler até eu que sou a professora eu leio pouco, então eu acho que é meio cultura, é da nossa cultura esse pouco interesse pela leitura, né, porque nós gostamos de assistir televisão. Ler... precisa de uma concentração, né, precisa de um bom livro pra você se interessa, né, então eles têm muita dificuldade nessa questão da leitura. (P3)

c) Superação das dificuldades

Na opinião dos informantes, as dificuldades apresentadas pelos alunos serão superadas se eles, alunos, se tornarem leitores. Veem que essas dificuldades serão superadas se os alunos desenvolverem o gosto pela leitura, pois, segundo eles, os professores, a leitura é a principal fonte de conhecimento.

A questão de tornar-se leitores. Essa geração não lê. [...] a leitura, ela deve fazer parte da vida, ela é essencial. Quando ela faz parte da vida, ela não deixa de ser todos os dias na vida da gente, porque é a leitura de tudo, de todas as horas. (P1)

Seria exatamente fazer um trabalho então que desenvolvesse esse gosto pela leitura. A maioria não lê. [...] Dificilmente vão à biblioteca, só se nós levarmos. Não tem a iniciativa de irem à biblioteca. (P2)

Para um dos informantes, a questão vai além disso. Em sua opinião, as dificuldades dos alunos serão superadas se o professor, também, melhorar, ou seja, se atualizar, pois, para esse informante, o comportamento do aluno é um reflexo do comportamento do professor. Também se a infraestrutura da escola o permitir. Na opinião desse professor, a culpa não é exclusiva do aluno, há uma série de variáveis que influenciam: má formação do professor, infraestrutura inadequada.

É assim, pra que os alunos melhorem é preciso que os professores também melhorem, é preciso essa formação do professor, essa formação continuada (...) Ele é um profissional que precisa estar atualizado, mas não depende só dele, deveria haver oportunidades pro professor se atualizar, ter novas técnicas, cursos (...) para que ele pudesse estimular o aluno. Porque nós dizemos: Ah, porque o aluno é desinteressado. Convenhamos, as aulas, duas horas da tarde, num calor horrível, porque não tem ar condicionado, ou então chove e borrija tudo, molha a metade do material dos alunos.(...) Tem muitas carências que não são vistas, que ninguém olha. (P3)

Pelas respostas, pareceu-nos que os professores julgam que os alunos, por já terem cursado as oito séries do ensino fundamental, já deveriam ter um conhecimento acumulado que lhes permitisse produzir um texto adequadamente. Tanto que somente um dos respondentes, o P3, apontou como sendo também de responsabilidade do professor. Os outros dois não. E eles também não apontam nenhuma proposta para melhorar esse quadro.

d) Atividades de que os alunos gostam

Em relação às atividades que despertam mais interesse dos alunos, os informantes apontaram o seguinte: um disse que os alunos gostam de realizar atividades objetivas, porque não exigem muito raciocínio;

Atividades com questões objetivas. Esse tipo de questão não os faz pensar muito. Querem fazer sem demanda de tempo para pensar, ver possibilidades. É o instantâneo dominando. Se ele não sabe, ele vai marcar qualquer uma para ele se livrar das coisas...Se nós tivéssemos experiência de leitura, nós jamais deixaríamos de responder a uma questão dessa. (P1)

Outro disse que eles gostam daquilo que foge da rotina, daquilo que seja interessante, como debates, desde que não tenham que ler e escrever muito;

Eles gostam de tudo o que não seja convencional, ou seja, um dia eu trouxe palavras cruzadas, dentro das funções da linguagem. Eles acharam um pouco difícil, mas gostaram, fizeram, não reclamaram. [...] E também o que eles gostam mais é a questão do debate em sala de aula, porque eles levam como uma conversa. Eles adoram isso que eles acham que não dá trabalho, eles não têm que escrever. E falar é mais fácil. [...] O problema é a leitura do texto grande, entendeu? (P2)

Essa declaração pareceu-nos um bom indicativo do que interessa aos alunos. E o professor sabe o que eles querem, mas continua desenvolvendo outras atividades que não despertam o interesse do aluno. Isso nos parece que passa pela questão de o professor estar mais preocupado em vencer o conteúdo programático do que atentar para os interesses dos alunos. Embora ele afirme que os alunos “[...] gostam mais é a questão do debate em sala de aula, porque eles levam como uma conversa”, a prática da oralidade praticamente inexistente em suas atividades.

O outro informante declarou que os alunos gostam de atividades interessantes, como seminário, atividades na sala de informática.

Olha, os alunos eles gostam de atividades que sejam interessantes. [...] A atividade de seminário eles gostam, realmente, eles têm interesse maior, porque vão pesquisa, produzi o trabalho e depois mostra aquele trabalho. Então isso realmente dá um interesse maior pros alunos... E também atividades na sala de informática, pesquisa na internet. Essas coisas mais ligadas com a tecnologia eles gostam. (P3)

O informante P3 afirma que os alunos gostam de pesquisar, produzir o trabalho e mostrar esse trabalho. Quer dizer, é a necessidade de o aluno dizer algo a alguém, ter outro interlocutor que não apenas o professor.

O que expõe o P3 guarda semelhança com o exposto pelo P2: o aluno se interessa por atividades em que ele tem oportunidade de expor suas ideias, de falar, de mostrar o que fez para os outros colegas.

4.2. Questionário

Considerando um dos objetivos da pesquisa que é conhecer a percepção dos alunos acerca das aulas de Língua Portuguesa, arrolamos as 32 questões do questionário – 26 abertas e 6 fechadas – em três categorias e onze subcategorias, conforme quadro 6, a partir do que procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos na pesquisa com os alunos.

Quadro 6 - Questionário – categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- Dinamicidade das aulas de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e análise crítica • Metodologia • Relação entre professor e aluno
2- Assuntos abordados e atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos estudados e textos utilizados • A leitura • A produção de textos, sua correção e aperfeiçoamento • A gramática • Atividades extraclasse
3- Relação do aluno com a disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do estudo da Língua Portuguesa • Facilidades e dificuldades • Aprendizado e/ou aperfeiçoamento

4.2.1.Dinamicidade das aulas de Língua Portuguesa

Com esta categoria objetivamos levantar a representação do aluno quanto à dinamicidade que o professor imprime às aulas, se os temas discutidos em sala são atraentes e propiciam a reflexão e análise crítica e também como se dá a relação entre o professor e o aluno. Esta categoria engloba três subcategorias: reflexão e análise crítica; metodologia e relação professor / aluno.

a) Reflexão e análise crítica

Esta subcategoria engloba as questões fechadas 1, 2 e 3. A análise dessas questões apontou que a maioria dos alunos ,105, aproximadamente, considera que as aulas de língua portuguesa são, sempre ou frequentemente, interessantes. Essa posição dos alunos está, a nosso ver, diretamente relacionada ao fato de a maioria deles apontar que, sempre ou frequentemente, os temas discutidos nas aulas de Língua Portuguesa são atuais e, conseqüentemente, incentivam a reflexão e a análise crítica.

A discussão de temas atuais, como violência urbana, ficha-suja, mencionados pelo P1, a nosso ver, motiva a participação do aluno, pois esse é um momento em que o aluno se sente encorajado a expor sua opinião, a se posicionar sobre algo que faz parte, direta ou indiretamente, de sua vida.

b) Metodologia

Os aspectos relacionados à metodologia foram abordados pelas questões fechadas 5, 18, 19 e 20. Os alunos, em suas respostas, se posicionam favoravelmente à maneira como o professor conduz as aulas, tanto que 114 informantes, aproximadamente, apontam que, sempre ou frequentemente, a metodologia de ensino utilizada pelo professor facilita a aprendizagem, o que é reforçado quando eles consideram que os recursos utilizados pelo professor são adequados.

Já no que diz respeito à relação teoria e prática, embora 68 alunos afirmem que, sempre ou frequentemente, as aulas são mais práticas do que teóricas, 51, apontaram que, raramente ou nunca, se dão dessa forma.

c) Relação entre professor e aluno

A relação entre professor e aluno, levantada pelas questões fechadas de nº 21 e 22, é avaliada de forma positiva pelos alunos. A imagem que eles têm do professor é muito favorável e isso é demonstrado quando a maioria, 106 alunos, informou que, sempre ou frequentemente, o professor os incentiva a participarem das aulas, a lerem e a escreverem.

Nos momentos em que estivemos na escola, pudemos perceber uma relação bem próxima dos professores com os alunos, uma relação de acolhimento e acreditamos que esse comportamento se estenda à sala de aula. No processo ensino-aprendizagem essa proximidade é fundamental, pois dá ao aluno uma segurança maior para expor suas dúvidas, suas dificuldades.

4.2.2. Assuntos abordados e atividades desenvolvidas

Composta por cinco subcategorias, aqui tentamos reunir os principais aspectos que dizem respeito à percepção dos alunos acerca do cotidiano da sala de aula, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

a) Assuntos estudados e textos utilizados

Esta subcategoria reúne a opinião dos alunos exposta nas questões fechadas de nº 4, 6, 24 e 25 e na questão aberta de nº 1.

Em relação aos assuntos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos, 92, considera que, sempre ou frequentemente, os assuntos são fáceis de entender. Essa opinião encontra-se em consonância com o que esses informantes apontaram nas subcategorias do item 4.2.1. A nosso ver, o entendimento do aluno em relação aos assuntos discutidos em sala depende muito de sua motivação e isso advém da dinâmica das aulas, da relação que o professor estabelece com os alunos.

Ainda em relação aos assuntos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, aproximadamente 112 alunos apontam que, sempre ou frequentemente, esses assuntos são os que compõem o programa do Vestibular e do ENEM. Essa resposta confirma o que os professores declararam em 4.1.1.b, acerca de esses exames influenciarem ou até definirem o que deve ser estudado no ensino médio.

Quanto à origem dos textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, as respostas apontam a primazia do livro didático: 90 alunos apontaram que, sempre ou frequentemente, os textos utilizados são os do livro didático. Essa resposta confirma o mencionado pelo professor P3, em 4.1.4.c.

Em relação a textos de outras fontes, como jornais, revistas, publicidade, temos os seguintes resultados: 73 alunos apontaram que, raramente ou nunca, são utilizados textos de jornais e 46 apontaram esse uso sempre ou frequentemente; quanto a textos de revistas, 83 alunos apontaram que, raramente ou nunca, eles são usados e apenas 36 apontaram o uso sempre ou frequentemente; em relação aos textos de publicidade, 62 alunos apontaram que raramente ou nunca os textos de publicidade são usados e 57, que, sempre ou frequentemente, se usam textos dessa natureza.

Analisando o que apontam os alunos em relação ao uso de textos oriundos de outras fontes que não o livro didático, percebe-se um certo equilíbrio entre o número de alunos que aponta frequência e não frequência de uso dos textos de publicidade. Talvez isso se deva pelo fato de os textos publicitários, por jogarem, muitas vezes, com o duplo sentido, com imagens atraírem mais os alunos, daí a maior frequência de uso desse tipo.

Essa informação apontada pelos alunos não condiz totalmente com o que os professores apontam em 4.1.4. c. Segundo os professores, os alunos leem textos variados, oriundos das mais diferentes fontes. Na realidade, a principal fonte é o livro didático. Os textos podem ser variados, considerando-se os diferentes gêneros textuais, mas oriundos da mesma fonte.

Perguntamos, ainda, aos alunos, em questão aberta, a de nº 1, qual dos assuntos – gramática, leitura ou produção de texto – é mais estudado nas aulas de Língua Portuguesa. A maioria dos alunos, 65, apontaram a gramática entre os assuntos mais estudados, seguido da produção de texto, apontada por 28, e da leitura, por 26.

Confrontando essa resposta dos alunos com o que declararam os professores, vemos que a leitura é apontada pelos professores, em 4.1.4.b, como uma das principais atividades desenvolvidas, mas na resposta dos alunos ela se encontra em 3º lugar, entre os assuntos mais estudados. Em nosso entender, isso reflete a ênfase que é dada ainda ao ensino da gramática, o que leva o aluno a apontar imediatamente esse assunto como o mais estudado, o que não quer dizer que a leitura não seja uma atividade constante, o que será confirmado na próxima subcategoria.

b) A leitura

Esta subcategoria engloba as questões 7, 8, 9 e 10.

Ao perguntarmos se a leitura é uma atividade presente nas aulas, 99 alunos responderam que essa atividade é, sempre ou frequentemente, desenvolvida em sala, seguindo-se os debates a cada texto lido. A resposta dos alunos confirma a declaração dos professores mencionada em 4.1.4.b.

Em relação ao objetivo da atividade de leitura nas aulas, 110 apontaram que, sempre ou frequentemente, a leitura é feita para responder a questões de interpretação. E isso se confirma quando 102 alunos disseram que, sempre ou frequentemente, a interpretação de textos é uma atividade presente nas aulas. 103 alunos apontaram que, sempre ou frequentemente, a leitura é feita, também, para responder a questões de gramática.

c) A produção de textos, sua correção e aperfeiçoamento

Nesta subcategoria, que aborda aspectos referentes à produção textual, consideramos as respostas dadas pelos alunos às questões 11 a 15.

A produção de textos, segundo 77 dos alunos, é uma atividade, sempre ou frequentemente, presente nas aulas, e os textos são produzidos tendo por base leituras feitas anteriormente. Esse também é um dado citado pelos professores. Eles afirmam que a produção de texto sempre se apoia em leitura anteriormente feita.

Ainda em relação à produção textual, 97 alunos informaram que, sempre ou frequentemente, os textos são produzidos a partir de temas indicados pelo professor, o que demonstra que eles, os alunos, não são motivados a escrever acerca de assuntos que sejam de seu próprio interesse. Isso nos parece, de certa forma, ir de encontro ao que os alunos apontam acerca da dinamicidade das aulas de Língua Portuguesa. Dizem eles, na Categoria 1, subcategoria a), que as aulas propiciam a reflexão e a análise crítica. Mas isso somente em relação aos temas que o professor propõe? Não podemos tirar o mérito do que é proposto pelo professor, porque supomos que a intenção dele com os temas propostos é chamar a atenção do aluno para questões que estão presentes na sociedade, mas essa prática tira do aluno, ou diminui, a possibilidade de trazer para a discussão questões que ele, aluno, julga relevantes.

Quanto à correção dos textos produzidos em sala, 105 alunos apontaram que, sempre ou frequentemente, o professor corrige esses textos, o que condiz com o declarado pelos professores em 4.1.4 c) . Em relação à reescritura dos textos, que, em nossa opinião, é uma das formas de aperfeiçoamento, os alunos ficaram divididos: 59 informaram que, sempre ou frequentemente, os textos são reescritos, após a correção do professor; 60 apontaram que, raramente ou nunca, isso acontece.

Sobre esse aspecto, os professores declararam que essa é uma prática adotada por eles, ao mencionarem que solicitam aos alunos que recriem ou refaçam o texto a partir da correção feita. Um dos professores, entretanto, o professor P3, ao falar sobre essa prática, deu a entender que ela não se dá de forma tão sistemática quanto deveria, em decorrência do número de alunos em sala, da excessiva carga horária do professor e também da atitude dos alunos que, muitas vezes, não se sentem motivados a esse tipo de atividade. Pareceu-nos, pelas declarações dos dois grupos, que há um propósito do professor em aperfeiçoar o texto que o aluno produz em sala de aula, mas essa prática não se encontra bem solidificada.

d) A gramática

Em relação ao estudo da gramática, consideramos as respostas dadas às questões 16 e 17. A maioria dos alunos, 103, aproximadamente, apontam que, sempre ou frequentemente, as regras gramaticais são estudadas nas aulas e que os exercícios gramaticais são realizados a partir de textos. Embora se reafirme aqui a ênfase dada à gramática, essa forma como são feitos os exercícios representa, até certo ponto, um avanço, saindo daquele ensino que era feito apenas através de frases soltas para a aplicação em um contexto mais ampliado. Essa é uma suposição, pois não tivemos acesso aos exercícios e nem fizemos observação das aulas, até porque não era nosso propósito.

e) Atividades extraclasse

Nesta subcategoria, buscamos levantar, com a questão aberta de nº 3, se é proposto aos alunos desenvolverem outras atividades além das realizadas em sala de aula. 61 declararam que sim, que, além das atividades quotidianas de sala de aula, lhes são propostas outras atividades quais sejam: leitura e pesquisa. Leitura das apostilas distribuídas pelo professor, do livro didático e alguns mencionaram a leitura de livros de

interesse pessoal e pesquisa, na internet e na biblioteca, sobre assuntos diversos; 58 alunos declararam que não lhes é proposta nenhuma outra atividade além das realizadas em sala de aula.

Refletindo acerca dessas respostas, pareceu-nos que essas atividades, embora até sejam indicadas pelo professor – e aqui não podemos esquecer o que os alunos apontaram em relação ao incentivo dos professores para que eles leiam e escrevam – elas ficam muito ao gosto do aluno, não são atividades planejadas, tanto que os alunos mencionam, por exemplo, que pesquisam sobre assuntos diversos, o que é uma resposta muito vaga.

4.2.3. Relação do aluno com a disciplina

Nesta categoria, composta por três subcategorias, objetivamos levantar a representação dos alunos em relação à importância de se ter domínio da Língua Portuguesa e as facilidades e dificuldades consideradas pelos alunos no estudo da disciplina.

a) Importância do estudo da Língua Portuguesa

Para esta subcategoria consideramos as questões fechadas nº 23 e 26 e a 4ª 5ª e 6ª questões abertas.

Ao responderem à questão 23, que se refere à aplicabilidade dos assuntos estudados, 100 alunos consideram que, sempre ou frequentemente, os assuntos estudados em língua portuguesa são utilizados no dia-a-dia; em relação à questão 26, 114 alunos indicaram que, sempre ou frequentemente, dominar a Língua Portuguesa é importante para o aprendizado, para a compreensão das demais disciplinas.

Na opinião dos professores, os assuntos estudados têm uma aplicação prática, que se dá quando os alunos se submetem a exames formais como ENEM, Vestibular, se submetem a seleções para emprego e outros. Um dos professores avalia, entretanto, que os alunos precisam ter uma maior compreensão disso, pois para muitos deles é como se o que é tratado nas aulas de Língua Portuguesa se restringisse às atividades desenvolvidas nessa disciplina.

Na questão aberta de nº 4, perguntamos aos alunos se eles achavam importante estudar a Língua Portuguesa e por quê. Quatro respostas se destacaram: é importante para o desempenho cotidiano e profissional; é importante para melhorar o conhecimento linguístico e a aprendizagem da escrita e da leitura; é importante para falar melhor, se

expressar melhor, se comunicar; é importante para bom desempenho no ENEM, no Vestibular e em outros concursos. E assim se posicionaram os alunos:

- é importante para o desempenho cotidiano e profissional;

“Sim, acho muito importante porque utilizamos no nosso dia a dia e também vai servir muito no nosso futuro.”

“[...] Nos incentiva a ler, tornando-nos assim pessoas com um desempenho melhor nas situações do nosso dia a dia.”

“Sim, porque estamos estudando nossa própria língua, que utilizamos diariamente em casa, na escola e em outras partes.”

“Sim, porque ela é usada nos diferentes momentos de nossa vida e é importante para o emprego, para o trabalho”.

“Sim, porque ela é usada no dia a dia e também é usada como método de avaliação para qualquer situação.”

- é importante para melhorar o conhecimento linguístico e a aprendizagem da escrita e da leitura;

“Sim, porque com isso nós podemos escrever melhor e também ler melhor.”

“Sim, porque a língua portuguesa é essencial na aprendizagem da leitura, produzir texto. Pra mim é muito importante.”

“Sim, pois com as aulas de português a gente pode escrever e ler com mais qualidade pra prestar provas, concursos.”

- é importante para falar melhor, se expressar melhor, se comunicar;

“Para poder se adequar à língua e saber falar diante das pessoas.”

“Sim, porque é o que usamos frequentemente, a todo momento. Nosso cotidiano está envolvido. E também é necessário para aprendermos falar, expressar melhor.”

“Sim, porque nos ajuda a ver e entender melhor muitas coisas na sociedade, a fala corretamente, a melhora nosso modo de se comunicar.”

- é importante para bom desempenho no ENEM, Vestibular e outros concursos.

“Sim, pelo fato de tudo que fizemos hoje em dia iremos usa lá no Vestibular e ENEM. Em provas utilizamos muito a língua portuguesa, então ela é necessária em nossa vida.”

“Sim, na verdade, é a disciplina importante para nosso aprendizado, pois tudo começa com ela em Vestibulares, ENEM. São exemplos de concursos que a língua é pedida...”

“Sim, pois com as aulas de português, podemos escrever e ler com mais qualidade para prestar provas, concursos, vestibular.”

Ao apontarem que o estudo da Língua Portuguesa é importante para melhorar o conhecimento linguístico e a aprendizagem da escrita e da leitura, esta resposta está de acordo com o que os professores apontam, em 4.1.5.b. Afirmam os professores que a maior dificuldade apresentada pelos alunos é a leitura e, em decorrência desta, a produção do texto, aqui representada pelo termo escrita.

Na 5ª questão aberta, perguntamos aos alunos se eles gostavam das aulas de Língua Portuguesa e por quê. A maioria, 88 alunos, respondeu que gosta das aulas, porque elas são importantes, necessárias à vida e também pelo método utilizado pelo professor e sua boa relação com os alunos. Somente 27 disseram que gostam das aulas, às vezes. Declararam os alunos:

“Passei a gostar, realmente, quando percebi que é de grande importância para a vida.”

“Gosto, porque é importante termos uma boa educação e um bom relacionamento com a língua portuguesa pelo qual precisamos diariamente.”

“Sim, porque a cada dia que passa nós temos novas coisas que aparecem, e a língua portuguesa nos ensina como entender essas coisas.”

“Sim, o método usado pelo professor é exemplar, pois há uma interação do mesmo com os alunos.”

Sim, porque o professor incentiva os alunos e também ele é bem legal com todos.”

“Sim, porque meu professor é bom e a dinâmica dele em sala facilita minha compreensão dessa disciplina.”

Percebemos, em algumas dessas respostas, uma reafirmação da opinião positiva dos alunos em relação ao professor, o que também foi manifestado no item 4.2.1 c).

b) Facilidades e dificuldades

Na questão aberta de número 2, solicitamos aos alunos que nos apontassem quais os assuntos mais fáceis e os mais difíceis entre os estudados na disciplina

Língua Portuguesa. Eles informaram que entre os assuntos mais fáceis estão as figuras de linguagem e a interpretação de textos; entre os mais difíceis, a gramática e a redação / produção de textos.

Vimos em 4.2.2 a) que os alunos apontam a gramática como o assunto mais estudado, entretanto a gramática (e eles dizem regras, crase, análise sintática, etc), apesar de ser o mais estudado, é apontada como o mais difícil, seguido da redação e da interpretação de texto.

E aqui indagamos: por que o aluno considera difícil o estudo da gramática? Será que é porque ainda é trabalhada com muitas regras?

c) Aprendizado e/ou aperfeiçoamento

Em uma questão aberta, a de nº 6, perguntamos ao aluno o que ele gostaria de aprender e ou aperfeiçoar com as aulas de Língua Portuguesa e por quê. 47 alunos responderam que gostariam de aperfeiçoar a escrita (redação) e a fala; 37, as regras gramaticais; 26, a fala, a comunicação (comunicar-se melhor); 9 apontaram os assuntos do Vestibular. Os alunos assim se manifestaram:

“Gostaria de aperfeiçoar a fala e a escrita. Porque faço muito uso disso e sei o quanto é importante saber falar e escrever de acordo com a gramática, de uma forma correta, perante a sociedade.”

“A escrita e a fala, pois é feio uma pessoa que não sabe escrever e se expressar.”

“A fala e a escrita pra eu me comunicar melhor.”

“A saber fazer uma redação boa e fala corretamente.”

“Eu gostava de aperfeiçoar as minhas redações, pois a redação dá mais pontos em concurso público.”

“Eu gostaria de aprender a melhorar os meus textos e a redação.”

“A forma de escrever, porque tenho muita dúvida com o português correto.”

“A fala, a comunicação e a leitura também. Porque a gente utiliza a toda hora, a todo momento a fala.”

“A redação, a produção de texto porque é algo que vamos precisar como por exemplo na redação da universidade.”

“A forma de fala e expressa corretamente, pois é muito importante pra realização profissional.”

Quando os alunos citam regras gramaticais, talvez seja porque o professor dá muita ênfase a esse aspecto e o aluno tenha absorvido que, para escrever melhor e falar melhor, é necessário ter domínio das regras gramaticais. Também observamos na resposta dos alunos a relação de falar bonito com o emprego adequado das regras. Observamos essa dicotomia falar certo x falar errado; falar bonito x falar feio.

Vimos no item 4.1.1.b, resposta dada por professores, que a definição do conteúdo a ser estudado no Ensino Médio é determinada pelo conteúdo cobrado pelo Vestibular e pelo ENEM, numa clara demonstração de que a escola tem como um dos objetivos a aprovação do aluno no Vestibular. Mas o que nos pareceu, pelas respostas dos alunos, é que eles não estão muito preocupados com esses dois exames. Chegar à Universidade talvez não seja uma aspiração deles, pois não dão ênfase a esse aspecto quando inquiridos a respeito dos assuntos que gostariam de aprender e/ou aperfeiçoar. Isso é uma suposição, pois não levantamos, junto aos alunos, o que eles pretendem ao terminar o ensino médio, já que não era nosso objetivo.

CAPÍTULO V

Algumas reflexões conclusivas

Embora tenhamos, no capítulo anterior, procedido a uma reflexão, de natureza analítica, sobre as diversas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos, que foi assumindo um carácter conclusivo, procuraremos, nesta seção final do texto da nossa dissertação, tecer algumas considerações de carácter genérico que nos parecem reunir os aspetos mais significativos resultantes da nossa pesquisa.

Dada a natureza do estudo, não poderemos proceder a generalizações, mas poderemos encontrar tendências nas respostas que apontem, quer para uma caracterização da realidade que nos propusemos conhecer, quer para uma identificação de alguns pontos relativamente aos quais a mudança será mais necessária e/ou urgente.

Trata-se de um conjunto de aspetos que, simultaneamente, se constituem como os pontos relativamente aos quais nos parece ser mais relevante que as práticas dos professores possam ser objeto de uma análise crítica que permita, por seu turno, uma aproximação aos contributos de natureza teórica que a investigação em educação e, de forma particular, na didática da língua materna (compreendendo, neste âmbito, a didática da literatura) tem vindo a fornecer.

É também importante destacar o grau relativo de envolvimento dos docentes no conhecimento e elaboração de documentos norteadores da prática, de natureza e abrangência distintas. Destacamos, a este respeito, o carácter formal deste tipo de atividade e a fraca participação e discussão efetivas deste tipo de documento. Parece-nos que deveremos, para um funcionamento da comunidade escolar assente numa atuação fundamentada e consciente dos professores, propor um grau superior de participação e de envolvimento ativo na preparação dos documentos que, ajustados a cada comunidade específica, possam contribuir não apenas para uma melhoria das práticas, num plano mais restrito, como para um processo educativo mais focado na formação integral dos educandos.

Ainda que os professores revelem a preocupação de filiar as suas posições em determinadas teorias (seja no plano pedagógico, seja no plano, por exemplo, dos estudos linguísticos), parece-nos que o fato mais evidente é a subordinação de todas as componentes integrantes daquilo que deveria ser a realidade da disciplina de Língua Portuguesa ao conhecimento explícito da língua. A gramática, o seu ensino, o seu conhecimento parecem ser, em grande medida, o fio condutor das práticas. Considerando a

visão da gramática muito dominada pela perspectiva normativa, com a consequente associação a práticas que, em lugar de fazerem do erro uma ocorrência natural e uma oportunidade de aprendizagem, consideram que é algo a eliminar de forma rápida, parece-nos que há uma clara desvalorização daquilo que pode ser o potencial formativo da disciplina de Língua Portuguesa. Isto se passa tanto no que se refere a um desequilibrado desenvolvimento das diversas competências, como no que diz respeito à desvalorização de práticas passíveis de envolverem o aluno em experiências de aprendizagem mais significativas, relacionadas com produções discursivas diversificadas e eventualmente ligadas à sua experiência pessoal de vida. O caso específico da desvalorização ou instrumentalização do texto literário (em detrimento de uma abordagem na linha da educação literária) é evidência dessa oportunidade tantas vezes gorada de ir além de um trabalho mecanicista e estereotipado e poder avançar para práticas motivadoras passíveis de se constituírem como projetos de educação mais abrangentes.

Poderíamos aplicar o mesmo raciocínio à questão da produção escrita, aparentemente ligada, de forma demasiado estreita, a tarefas que visam, na sua essência, à implementação de rotinas de conhecimento do código linguístico, passíveis de poderem ser alvo de práticas de avaliação mais focadas nos produtos do que nos processos, visando à classificação.

Parece-nos relevante verificar que tanto os dados referentes às respostas dos professores, como os que se reportam aos alunos, apresentam um conjunto interessante de pontos de contacto.

Julgamos pertinente terminar afirmando a necessidade de criação de condições, seja no plano da formação, nomeadamente a formação contínua dos professores de língua materna, seja no plano da implementação de práticas pedagógicas, que possam permitir aos professores um maior envolvimento em experiências de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento de competências na área da Língua Portuguesa no quadro da formação integral do educando. Da mesma forma, uma formação mais centrada na fundamentação das suas práticas, embasada nos referenciais teóricos mais recentes, permitindo um trabalho em equipe e a partilha entre pares, poderá ser o ponto de partida para uma escola na qual os professores possam ter um posicionamento reflexivo e os alunos possam sentir uma maior ligação entre o processo educativo e as suas vidas.

E ainda: dadas as limitações desta pesquisa, consideramos que ela pode ser retomada em um estudo mais aprofundado, em que se utilize, também, a observação na recolha dos dados e se amplie o número de informantes.

BIBLIOGRAFIA

- Ângelo, G. L. (2005). Revisitando o Ensino Tradicional de Língua Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP.
- Antunes, I. C. (2003). Aula de Português encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. C. (2004). No meio do caminho tinha um equívoco. Gramática tudo ou nada. In: M. Bagno (Org.), *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola.
- Antunes, I. C. (2007). Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. C. (2011). Língua, texto e ensino – outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial.
- Azevedo, M. (2009). Teses relatórios e trabalhos escolares. Lisboa: Universidade Católica.
- Bagno, M. (2007). Preconceito Linguístico: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola.
- Bagno, M. (2010). *Dramática da Língua Portuguesa. Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social* (5ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Baldo, A. (2004). Gêneros Discursivos ou Tipologias Textuais? Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL. Ano 2, n 2. Disponível em www.revelhp.cjb.net. Acessado em 20 de maio de 2012.
- Balula, J. P. R. (2007). Da Leitura à Escrita. A Tomada de Notas (TDN) como Estratégia. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI & DETS), ESEV, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal - Artigo.
- Barbosa, J. J. (1991). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cagliari, L. C. (1990). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Carvalho, J. A.B. (1999). *O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2001). *O Ensino – Aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Disponível em 91T91P: [//repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoséCarvalho.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoséCarvalho.pdf). Acessado em novembro de 2011.

- CARVALHO, J. A. e PIMENTA, J. (2005). Escrever para Aprender, Escrever para Expressar o Aprendido. Disponível em <http://repositorium.sdun.uminho.handle/1822/5495>. Acessado em novembro de 2011.
- Costa, M. A. e Costa, M. (2011). Projeto de pesquisa: entenda e faça. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Domingues, J. L., Toschi, N. S. e Oliveira, J. F.(2000). A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, n 70. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf
- Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa (2ª ed.). Portugal: Texto Editores.
- Freebody, P. (2003). Qualitative research in education. Interaction and Practice. London: Sage Publications.
- Gaio, R., Carvalho, R. B. e Simões, R. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa: a metodologia em questão. In G. Roberta. Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geraldi, J. W. (org.) (1984). O Texto na Sala de Aula. Leitura & Produção. Cascavel. Pr: Assoeste.
- Geraldi, J. W. (1997). Portos de Passagem (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W.(2004). Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: G. João Wanderley (Org.). O Texto na Sala de Aula (3ª ed.). São Paulo: Ática.
- Ilari, R. (1985). A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes.
- Ilari, R. e Basso, R. (2006). O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto.
- Karwosi, A., Gaydeczka, B. e Britto, K. (2011). Gêneros Textuais. São Paulo: Parábola Editorial.
- Kleiman, A. (2000). Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas. SP: Pontes.
- Kvale, S. (1996). Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasil.

- Ludke, M. e André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU.
- Marconi, M. D. e Lakatos, E. M. (2007). Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Atlas.
- Marinho, M. (2001). A Oficialização de Novas Concepções para o Ensino de Português no Brasil. Tese de doutorado. Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Disponível em WWW.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code
- Martins, G.A. (2008). Estudo de Caso. Uma Estratégia de Pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Matias, A. (2009). Escrever e ler “em ensaio” - uma literacia para a Vida. Disponível em <http://www.litera-apl.org/conference/files/ficheiro> . Acessado em 18 de janeiro de 2012.
- Marcuschi, L. M. (2012). Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial
- Neves, M. H. M. (2000). A Gramática: conhecimento e ensino. In A. José Carlos. Língua Portuguesa em Debate – conhecimento e ensino. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. (2006). Vol. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. (1997). Vol.2. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF.
- Parâmetros Curriculares Nacionais -terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (1998a). Brasília: MEC/SEF.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. (1998b). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Bases Legais. (2000a). Brasília: MEC/SEF.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (2000b). Brasília: MEC/SEF.
- Passarelli, L. M. G. (2012). Ensino e Correção na produção de textos Escolares. São Paulo: Cortez.
- PCN + Ensino Médio: orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acessado em 13 de outubro de 2010.

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Resultados nacionais. PISA (2009).Disponível em download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatório_nacional_pisa_2009.pdf . Acessado em 20 de abril de 2011

Projeto Político Pedagógico (2012). Belém. Pará: Escola Estadual Mário Barbosa.

Possenti, S. (1997). Por que (não) Ensinar Gramática na Escola. Campinas. SP: Mercado de Letras.

Proposta Curricular Ensino Médio (2003). Governo do Estado do Pará. Secretaria Especial de Promoção Social. Disponível em www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/TarefaLink/propostaCurricular.pdf

Quivy, R. e Campenhoudt. L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Resolução CEB/CNE. Nº 3/98. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf.

Silva, E.T. (2011). O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez.

Simões, D. (2000). A formação docente em letras à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: códigos e linguagens. In: A. José Carlos. Língua Portuguesa em debate – conhecimento e ensino. Petrópolis. RJ: Vozes.

Soares, M. (2004). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In B. Marcos (Org.). Lingüística da Norma. São Paulo: Edições Loyola.

Suassuna, L. (2000). Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas. SP: Papyrus.

Travaglia, L. C. (1997). Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez.

Travaglia, L. C. (2004). Gramática Ensino Plural. São Paulo: Cortez

Venturini, I. V. G. e Júnior, D. G. (2004). A Construção Histórica da Disciplina Língua Portuguesa no Brasil.In Cadernos de História da Educação. Nº3. Jan/dez.2.

Vilelas, J. (2009). Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

Visioli, A. C. C. (2004). Política de Ensino de Língua Portuguesa e Prática Docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.Disponível em www.ple.nen.br/defesa/pdf/accvisioli.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Alterações das questões do guião de entrevista sugeridas pelo painel de juízes

3ª PARTE

Questão 4 – Na sua opinião, o conteúdo de L P que os alunos estudam contribui para o desempenho deles no dia a dia? Justifique.

Alteração: Na sua opinião, quais as funções desempenhadas pelas competências que os alunos desenvolvem nas aulas de língua portuguesa?

Questão 5 – Em que autores ou grandes princípios se apoia para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?

Alteração: Se tiver que fundamentar as suas opções ao nível da prática pedagógica, baseia-se em que autores ou grandes princípios?

4ª PARTE

Questão 9- Se durante as aulas o aluno usa expressões tais como: a gente vamos. Qual a sua reação? E se o aluno usar uma expressão dessa natureza em um texto escrito?

Sugestão: retirar a questão

Questão 12- Que aspectos você considera mais relevantes quando corrige os textos escritos pelos alunos?

Sugestão: Que aspectos você toma em consideração quando corrige os textos escritos pelos alunos?

Questão 16 – Como se dá a avaliação da aprendizagem?

Sugestão: No processo de avaliação das aprendizagens, o que toma em consideração e que instrumentos utiliza?

5ª PARTE

Questão 21: Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos hoje?

Sugestão: retirar a questão

ANEXO 2

Guião final da entrevista

1ª PARTE – Contato inicial

- a) Expor a finalidade da pesquisa.
- b) Solicitar a colaboração dos professores.
- c) Comprometer-se com a confidencialidade das informações.
- d) Garantir aos informantes retorno dos resultados.
- e) Solicitar autorização para gravar as entrevistas.
- f) Agradecer a colaboração.

2ª PARTE - Identificação do entrevistado

- 1- Qual sua idade?
- 2- Qual sua Formação?
- 3- Qual o último curso ou seminário de que participou?
- 4- Você é efetivo(a) ou contratado(a)?
- 5- Tem quanto tempo de serviço no magistério?
- 6- Em que série(s) leciona?
- 7- Há quanto tempo leciona nessa(s) série(s)?

3ª PARTE - Representação dos professores acerca do ensino da Língua Portuguesa

- 1- Considera que os tópicos tratados no programa de língua portuguesa definido para o ensino médio são adequados? Acrescentaria ou suprimiria algum/alguns?
- 2- O conteúdo da disciplina língua portuguesa engloba a gramática, a redação/produção de textos e a literatura. Como você avalia essa composição ?
- 3- O Vestibular e o ENEM influenciam suas decisões em termos do conteúdo a ser trabalhado?
- 4- Na sua opinião, quais as funções desempenhadas pelas competências que os alunos desenvolvem nas aulas de Língua Portuguesa?
- 5- Se tiver que fundamentar as suas opções ao nível da prática pedagógica, baseia-se em que autores ou grandes princípios?
- 6- Como descreveria a importância do Projeto Político-Pedagógico e dos PCNs para o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa?

- 7- Em relação ao planejamento das aulas, os professores de Língua Portuguesa se reúnem para discutir ou cada um faz de acordo com seu entendimento?

4ª PARTE – Prática do Professor

- 8- Oralidade, escrita, leitura e gramática. Qual desses aspectos é privilegiado em sala de aula? Por quê?
- 9- Que atividades você privilegia nas aulas de língua portuguesa? Por quê?
- 10- Que tipo de textos os alunos lêem em sala? Dê exemplos.
- 11- Que tipo de texto os alunos produzem? Como surgem os temas?
- 12- Que aspectos você toma em consideração quando corrige os textos escritos pelos alunos?
- 13- Qual a sua prática para aperfeiçoar o texto escrito pelos alunos?
- 14- Quais os recursos pedagógicos mais utilizados nas aulas? Por quê?
- 15- As atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas em sala de aula são articuladas com as outras disciplinas? De que modo?
- 16- No processo de avaliação das aprendizagens, o que toma em consideração e que instrumentos utiliza?

5ª PARTE - Percepção dos professores em relação ao desempenho dos alunos

- 17- Os alunos demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? O que eles dizem, em geral, a esse respeito?
- 18- Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em Língua Portuguesa?
- 19- O que considera necessário para que os alunos superem essas dificuldades?
- 20- Quais as atividades que os alunos gostam mais de fazer durante as aulas de Língua Portuguesa? Como justifica essa preferência dos alunos

ANEXO 3

Alterações das questões do guião do questionário sugeridas pelo painel de juízes

3ª PARTE

Questão 5- Quais os assuntos de gramática mais estudados?

Sugestão: retirar a questão

Questão 6 – O que é estudado nas aulas de redação?

Sugestão: retirar a questão

Questão 8 – Vocês fazem pesquisa? Onde? Sobre que assuntos?

Sugestão: retirar a questão

Questão 9 – Vocês fazem leitura extra classe?

Sugestão: São chamados a desenvolver algum trabalho para além das tarefas realizadas nas aulas? Em caso afirmativo, quais?

Questão 10 – Como é feita a avaliação? Individualmente? Em grupos? Com testes, provas?

Sugestão: retirar a questão

ANEXO 4

Guião final do Questionário

Este questionário tem por objetivo conhecer sua opinião a respeito de alguns aspectos das aulas da disciplina Língua Portuguesa. Suas respostas são importantes para o estudo que estamos realizando, por isso solicitamos sua colaboração para responder a todas as questões.

Esclarecemos que este questionário é de caráter confidencial.

Agradecemos sua colaboração

1ª Parte: Dados Pessoais

- a) Idade: _____ anos
b) Sexo: ☐ M ☐ F
c) Série: _____
d) Turno: _____

2ª Parte: Responda às questões 1 a 25, assinalando com um X a opção correspondente a sua opinião sobre as seguintes questões

	QUESTÕES	OPINIÃO			
		Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
1	As aulas de Língua Portuguesa incentivam a reflexão e a análise crítica?				
2	As aulas de Língua Portuguesa são interessantes?				
3	Os temas discutidos nas aulas são atuais?				
4	Os assuntos são fáceis de entender?				
5	As aulas são mais práticas do que teóricas?				
6	Nas aulas são utilizados textos : a) de jornais?				
	b) de revistas?				
	c) de publicidade?				
	d) do livro didático?				

	QUESTÕES	OPINIÃO			
		Sempre	Frequente mente	Raramente	Nunca
7	A leitura é uma atividade presente nas aulas de Língua Portuguesa?				
8	A leitura de textos é seguida de debate?				
9	A leitura de textos é feita para: a) responder a questões de interpretação?				
	b) responder a questões de gramática?				
10	A interpretação de textos é uma atividade presente nas aulas?				
11	A produção de textos é uma atividade presente nas aulas?				
12	Os textos são produzidos tendo por base leituras feitas anteriormente?				
13	Os textos são produzidos a partir de temas indicados pelo professor?				
14	O professor corrige os textos dos alunos?				
15	Os alunos reescrevem os textos após a correção do professor?				
16	As regras gramaticais são estudadas nas aulas?				
17	Os exercícios gramaticais são realizados a partir de textos?				
18	Os recursos didáticos utilizados pelo professor são adequados?				
19	A metodologia de ensino utilizada pelo professor de língua portuguesa facilita a aprendizagem?				
20	O livro didático é utilizado nas aulas?				
21	O professor incentiva os alunos a participarem das aulas?				
22	O professor incentiva os alunos a ler e a escrever?				
23	Os assuntos estudados em língua portuguesa são utilizados no dia-a-dia, na vida real?				
24	As aulas de Língua Portuguesa abordam os assuntos do vestibular?				
25	As aulas de Língua Portuguesa abordam os assuntos do ENEM?				
26	Dominar a Língua Portuguesa é importante para o aprendizado/compreensão das demais disciplinas?				

3ª Parte: Responda todas as questões, de 1 a 6, com clareza. Se o espaço não for suficiente, use o verso da folha:

1- O que é mais estudado nas aulas de Língua Portuguesa: gramática, leitura ou produção de texto? Dê alguns exemplos.

2- Entre os assuntos estudados em Língua Portuguesa e redação/produção de texto, qual(s) o(s) que você considera mais fácil(s)? E o(s) mais difícil(s)? Por quê?
3- Vocês são chamados a desenvolver algum trabalho para além das tarefas realizadas nas aulas? Em caso afirmativo, quais?
4- Você acha importante estudar a Língua portuguesa? Por quê?
5- Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
6- O que você gostaria de aprender ou aperfeiçoar com as aulas de Língua Portuguesa? Por quê?